

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 1

PRÁCTICAS DOCENTES Y DE ENSEÑANZA

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 1

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Presidente de la Nación

Mauricio MACRI

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

**Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología**

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑO

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel VIDAL

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes MIGUEL

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia VELEDA

Director Nacional de Formación Inicial

Emmanuel LISTA

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lea Vezub

COMITÉ EDITORIAL

Sara Amaya, Andrea Brito, Alicia Camilloni, Pablo Cevallos Estarellas, Mónica Dell' Acqua, Marisa Díaz, Juan Carlos Llorente, Catalina Nosiglia, Ana Pereyra, Mónica Soto y Sandra Ziegler

EVALUADORES EXTERNOS

Dra. Andrea Alliaud, Esp. Gabriela Asinsten, Dra. Andrea Brito, Mg. Liliana Calderón, Mg. Paula Dávila, Ing. Fabián Cherny, Mg. Adriana Laura Díaz, Prof. Mónica Dell' Acqua, Lic. Daniel Feldman, Lic. Brian Uriel Fuksman, Mg. María Paz Florio, Prof. Guillermo Golzman, Prof. Diego Hartzstein, Esp. Laura Irene Lacreu, Esp. Francisco López Arriazu, Mg. María Teresa Lugo, Dr. Juan Carlos Llorente, Dra. Ligia Andrea Mendoza Mejía, Dra. Laura Mombello, Lic. Verónica Mülle, Lic. Silvia Susana Peralta, Dra. Ana Laura Pereyra, Lic. María Emilia Quaranta, Lic. Carolina Elvira Rivadeneira, Dra. Carolina Scavino, Prof. Noemí Scaletzky, Dr. Marcelo David Sosa, Dr. Daniel Suárez y Dra. Sandra Liliana Ziegler

ÁREA DE INVESTIGACIÓN INFOD

Coordinador: Daniel Galarza

Equipo: Ana Borioli, Carmen Gómez, Andrea Retamal Hofmann, Nicolás Rosselló, Laura Sartirana, Adriana Serrudo y Valeria Bardi

Colaboradores: Juan Beylis, Gabriela Resnik y Cecilia Rodríguez

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinadora: Alicia Serrano

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición y corrección: Gonzalo Blanco, Cecilia Pino y Claudio Pérez

Diseño y diagramación: Paula Salvatierra

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Prácticas de enseñanza. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018.
464 p.; 23 x 17 cm. - (Investigación en los Institutos Docentes)

ISBN 978-987-46981-5-5

1. Enseñanza. 2. Práctica Profesional. I. Título.
CDD 371.1



PALABRAS PRELIMINARES

La producción de conocimiento sobre la enseñanza y la formación docente a través de la investigación es una de las cuatro funciones del sistema formador. Para fortalecer esta función, el Instituto Nacional de Formación Docente tiene la responsabilidad de impulsar y desarrollar acciones de investigación junto con las jurisdicciones.

En virtud de lo mencionado, esta publicación digital compila una serie de artículos elaborados a partir de los resultados de las investigaciones realizadas por los equipos de los Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país. Su objetivo es difundir el conocimiento pedagógico producido para enriquecer, diversificar y mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes.

Los 48 artículos aquí reunidos provienen de 21 provincias y fueron elaborados en el marco de la línea de acción implementada por el Área de Investigación del INFoD a fines del año 2016 para brindar apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013.

El trabajo realizado tuvo distintas etapas de elaboración, evaluación interna y externa. A lo largo del proceso, los profesores de los ISFD participantes contaron con el acompañamiento del equipo nacional para apoyarlos en el proceso de escritura académica. Los equipos de investigación, las Direcciones de Educación Superior, los referentes de Investigación de las jurisdicciones y el Área de Investigación del INFoD planificaron e implementaron además actividades de difusión y transferencia de conocimiento. Estas acciones contaron con la participación de distintos actores y escuelas de otros niveles educativos.

La serie, denominada “La investigación en los Institutos de Formación Docente”, está conformada por tres volúmenes temáticos:

- Prácticas de enseñanza
- Formación docente
- Inclusión, trayectorias y diversidad cultural.

Esperamos que su lectura invite al encuentro, al debate de ideas y genere propuestas en todos los involucrados e interesados en la mejora de las prácticas y de la formación: docentes, formadores, estudiantes, directivos, equipos técnicos, funcionarios e investigadores.

Cecilia Veleda

Directora Ejecutiva

Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE CONVOCATORIAS 2012 Y 2013

Los artículos que se reúnen en esta Serie forman parte de una línea de acción llevada adelante por el Área de Investigación del INFoD con el propósito de difundir el conocimiento producido por los equipos de investigación de los ISFD de todo el país durante las convocatorias de investigación de 2012 y 2013 y; revisar los resultados para desarrollar actividades de vinculación y transferencia del conocimiento pedagógico con las escuelas y actores educativos.

Un momento importante, pero a veces olvidado, en el largo proceso de la investigación educativa es la difusión de sus resultados y el debate acerca de la relación que estos pueden tener con la práctica, con la transformación de la enseñanza y la mejora de las experiencias educativas que atraviesan los niños, niñas y jóvenes. Consideramos que este debate y reflexión es todavía más importante cuando la investigación se realiza en instituciones que se dedican a formar docentes.

La pregunta acerca de cómo el conocimiento generado contribuye a enriquecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes, a analizar las prácticas propias y ajenas y comprender los escenarios institucionales generando estrategias y herramientas de intervención pertinentes y adecuadas a los contextos escolares actuales, no puede ser ajena para quienes nos dedicamos a pensar, a planificar la formación docente y trabajamos en las instituciones como formadores.

Con esta idea pensamos la línea de “Apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013”, destinada a los equipos de los ISFD de la que esta publicación es uno de sus resultados visibles.

La acción se organizó en dos etapas consecutivas. Los requisitos para participar en la primera etapa fueron: que los equipos tuvieran su proyecto aprobado y financiado por el INFoD en alguna de las convocatorias de investigación mencionadas, haber entregado su informe final y enviar un resumen extendido sobre la base de los resultados obtenidos en su proyecto y a uno de los tres ejes temáticos establecidos.

En una segunda etapa, se invitó a todos los equipos, cuyos resúmenes fueron aceptados, a planificar y desarrollar, con el apoyo de los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior, referentes de Investigación de su provincia, actividades interinstitucionales basadas en las problemáticas indagadas y en los resultados alcanzados. El objetivo de esta etapa fue promover el intercambio entre ISFD y escuelas y la vinculación de la investigación con la práctica educativa a través de la organización de actividades interinstitucionales con los niveles educativos involucrados.

La segunda etapa, finalizó con una Jornada de intercambio de experiencias realizada en la Ciudad de Buenos Aires en diciembre de 2017, donde las 17 jurisdicciones que participaron compartieron sus planes de trabajo, las actividades implementadas (jornadas, talleres de formación, paneles y ferias, etc.) con estudiantes y formadores de ISFD, profesores, docentes y alumnos de las escuelas asociadas.

De los 157 equipos en condiciones de presentarse a la convocatoria, 101 enviaron el resumen para su artículo. Estos fueron evaluados por el equipo técnico del Área de Investigación del INFoD. Fueron aceptados un total de 62 resúmenes; luego, los equipos debían elaborar y enviar sus artículos completos que fueron evaluados de manera externa.

Para esa etapa se puso a disposición un Aula Virtual en la plataforma del INFoD, materiales bibliográficos y foros de consulta que apoyaron el proceso de escritura académica de los artículos. Algunas de las cuestiones trabajadas fueron: cómo pasar del estilo / género “informe de investigación”, al artículo académico; cómo focalizar en algunas dimensiones y resultados de la investigación de origen; la necesidad de revisar los hallazgos para efectuar una discusión y reflexión final que considere la contribución de la investigación a la mejora de la formación docente y de la enseñanza.

Para muchos equipos este fue su primer artículo en formato de publicación científica. Esto significó un proceso de formación en el que se discutió desde el carácter, extensión de los títulos y las palabras clave, hasta la forma de organizar los resultados. El Área de Investigación del INFoD acompañó a los autores con material de orientación elaborado especialmente y bibliografía especializada que se puso a disposición.

Se recibieron 53 artículos completos que fueron evaluados de manera externa por un Comité Editorial y Evaluadores especializados en las diferentes temáticas que componen cada uno de los volúmenes de la Serie. Finalmente, 48 artículos conforman esta publicación que hemos organizado en tres volúmenes.

El Volumen I, reúne artículos que presentan resultados de investigaciones acerca de las Prácticas de enseñanza en distintas áreas curriculares y niveles educativos: Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Naturales, la enseñanza de la Física, de Matemáticas, de la Educación Sexual Integral y prácticas educativas mediadas con tecnologías.

El Volumen II, presenta un conjunto de trabajos que indagan diversos aspectos de la Formación Docente, entre estos, el currículum, la evaluación de los estudiantes, el desarrollo de sus saberes y capacidades docentes, las motivaciones de los ingresantes, la investigación en la formación docente, la reflexión y los talleres de prácticas, la inserción de los noveles y graduados de nuestros institutos.

El Volumen III, aborda distintas perspectivas y aportes para revisar la problemática de la inclusión y la diversidad cultural en los diferentes niveles. Algunos trabajos se detienen en el contexto de la educación rural, mientras que otros analizan el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en el Nivel Superior, las experiencias de tutorías, la enseñanza en contextos de diversidad lingüística y multiculturalidad.

Esperamos que esta publicación, junto con las actividades interinstitucionales de difusión y transferencia realizadas, constituyan un recurso para que el conocimiento producido, sistematizado, circule entre los diversos docentes e instituciones, posibilite analizar tanto lo local y singular de cada institución como aquello que tienen de común con otras. Deseamos que sea un aporte para seguir profundizando en la articulación de las funciones del sistema formador: la formación inicial, la continua, la investigación y el apoyo pedagógico a las escuelas.

Lea Vezub

Responsable Comité Editorial

Coordinó el Área de Investigación entre 2016-2017

ÍNDICE

Sección I. Lenguaje, literatura y alfabetización 11

Intervenciones docentes en la escritura de palabras y números en Primer Grado.	12
Ramiro Roberto Puertas, Viviana Raquel Garrido, Rubén Óscar López.	
Estereotipos de género, literatura infantil y prácticas docentes en escuelas primarias correntinas.	36
Marisa Alvez, Rosa Ritter, Flavia Luján.	
Valoraciones y sentidos formativos en comunicación no verbal (Nivel Inicial, El Bolsón).	58
Eusebio Benegas, Graciela Guidobono, Leticia López	
Saber distinto. Representaciones de la literacidad en el ISFDyT N° 48 de Coronel Suárez.	80
Marta Cimarosti, Carolina Rack, Carla Cenci, Sofía Trobbiani.	
El papel de la gramática en la producción de textos argumentativos.	102
Patricia Rosanna Ferreyra, María Virginia Vivas, Liliana Luján Carugati.	
La enseñanza del inglés en Ushuaia: entre la tradición y la innovación.	122
Silvina Roxana Calomino, Julieta Taquini, Luis Ricardo Paez.	

Sección II. Ciencias Sociales y ESI 143

Enseñar Ciencias Sociales en territorio escolar rural jujeño y saberes docentes primarios.	144
Andrea Beatriz Alvarez, Nilda Graciela Calzada, María del Milagro Barramontes, Claudio Sergio Solis.	
Continuidades y rupturas del 12 de octubre en escuelas primarias de Jáchal.	166
Carolina del Rosario Caliva, Ana Valeria Ruiz Vega.	
Enseñando la ESI en el Nivel Inicial: “Esta familia tiene un problema”.	184
María Luisa Gómez, María Esther Quiroga, Elena Ramona Macagno, María Jimena Rodríguez.	
Educación Sexual Integral y género en jardines de infantes de Bahía Blanca.	204
Ana Clara Yasbitzky, Sandro Emanuel Ulloa.	
La educación Sexual Integral. Desafíos en jardín de infantes.	220
Ana Patricia Merlo, Déborah Merlo Pereyra.	
Experiencias de educación Sexual en el Nivel Medio de Curuzú Cuatíá.	242
Laura Maria Issler, María Arazunú Martinez, Claudia Alejandra Rodriguez.	

Sección III. Ciencias Naturales, Matemática y Física **261**

La enseñanza de Ciencias Naturales en Educación Primaria de profesoras principiantes de Bariloche. Gricelda Ibaceta, Noemí Souza. 262

Desafíos del plurigrado rural santafesino: decidir qué y cómo enseñar Ciencias Naturales. Silvia Veglia, Maricel Lederhos, Adrián Galfrascoli. 280

El juego y el aprendizaje de la divisibilidad en el Nivel Primario. Evelina Viviana Brinnitzer, María Edith Collado, María Fernanda Gallego, Silvia Gabriela Pérez. 302

Errores frecuentes sobre el álgebra inicial en el Ciclo Básico en Orán. Celia Elizabeth Villagra, Rosana del Carmen Gallardo, Reina Ninfa Acosta, Paola Noemí Paz. 328

Inclusión de nociones de Física Moderna en el Nivel Secundario. Karina Rita Luna, Andrea Georgina Roldán, Elvio Roldán Cisneros, Silvana Eugenia del Valle Brizuela. 352

Sección IV. TIC **379**

TIC y enseñanza de la Física en profesorados de Buenos Aires. Victor Manuel Furci, Oscar Trinidad, Pablo Gómez, Luis Peretti. 380

Equipos directivos: usos y apropiaciones de las TIC en escuelas secundarias tucumanas. María Fernanda Hidalgo, Marcela Fabiana Andrada, Hilda Liliana Carreras, Josefina Liliana Del Valle Hidalgo. 406

Generación Internet: competencias digitales adquiridas en el Nivel Secundario de Famatina, La Rioja. Elena del Carmen Luján, Nicolás Eduardo Díaz Nieva, Alejandra Graciela Barberón, Nicolás Paul Espinosa. 426

Prácticas docentes: arquitecturas didácticas mediadas por TIC en escuelas primarias sanjavierinas. Rebaudino Verónica, María Laura Long, María Victoria Blanche, Mónica Sales. 444





SECCIÓN I

LENGUAJE, LITERATURA Y ALFABETIZACIÓN





INTERVENCIONES DOCENTES EN LA ESCRITURA DE PALABRAS Y NÚMEROS EN PRIMER GRADO

Ramiro Roberto PUERTAS

profesorpuertas@gmail.com

Viviana Raquel GARRIDO

vivianag_1807@yahoo.com.ar

Rubén Óscar LÓPEZ

lupincco@gmail.com

ISFD N° 1

Cutral-Có, Neuquén

RESUMEN

En este artículo se da cuenta de una investigación didáctica sobre las intervenciones docentes en el proceso de escritura de palabras y números en los inicios de la escolaridad primaria. El interés en producir conocimientos didácticos comunes a la alfabetización inicial en lengua escrita y en el sistema de numeración tiene su origen en la creación de un espacio curricular en la formación docente de la jurisdicción de Neuquén que aborda ambas problemáticas de manera conjunta.

Tomando las intervenciones docentes como una condición didáctica compartida, se planificaron y registraron secuencias de escritura de palabras y números en un Primer Grado de una escuela pública de la ciudad de Cutral-Có, provincia de Neuquén. Además, se realizaron entrevistas individuales previas a todos los niños para poder dar cuenta de las diferencias que podía implicar para los niños trabajar juntos en pequeños grupos y con activa intervención de la maestra. Al analizar los episodios de escritura registrados, se puede constatar que todos los niños lograron escrituras más convencionales trabajando en grupos y con intervenciones docentes que situaban a la maestra como productora e intérprete de escrituras confiables a partir de las cuales los niños podían recuperar información que utilizaban en sus propias escrituras.

Palabras clave: Alfabetización inicial - Formación docente - Investigación didáctica



INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos que generó la reforma curricular de los planes de estudio de la formación docente para el Nivel Primario en la jurisdicción de Neuquén (cuyo proceso de elaboración estuvo a cargo de una Mesa Curricular Neuquina, integrada por representantes de los Institutos de Formación Docente bajo la coordinación de la prof. Susana Barco entre 2008 y 2010)¹ fue la construcción de un espacio curricular que abordara de manera conjunta la enseñanza de la lengua escrita y del sistema de numeración. Este módulo común surgió del reconocimiento, por un lado, de una problemática que requiere de un tratamiento diferenciado dentro del campo de las didácticas específicas de referencia, y por otro lado, de la relevancia social que tienen las prácticas de uso de la escritura y de la numeración.

En la bibliografía especializada se señalan puntos de contacto desde la reflexión semiótica sobre ambos sistemas notacionales, y también, por supuesto, en cuanto a las investigaciones psicológicas sobre los procesos de adquisición y construcción de ambos sistemas por parte de los niños (Castedo y otros, 2000; Tolchinsky, 2003). Sin embargo, consideramos que el mayor desafío es pensar y construir conjuntamente conceptualizaciones didácticas sobre los procesos de enseñanza de ambos sistemas.

1 - "En esa ocasión se había conformado una Mesa Curricular Neuquina, integrada por representantes de los 13 institutos de formación docente estatales (IFD), elegidos por votación en dichos establecimientos, más un delegado gremial, una representante de Nivel Inicial, otra de Nivel Primario y otra de educación especial. La coordinadora fue elegida por unanimidad por los integrantes de la mesa y no se ubicó como 'experta' o 'especialista', sino que aceptó la coordinación del grupo y aportó desde allí sus conocimientos. Los representantes de los IFD, en las reuniones de la mesa, discutían y acordaban acerca de los fundamentos de la propuesta curricular, el mapa curricular que de ellos derivaba, los espacios curriculares a incluir, sus formatos, etc., sobre la base de las consultas efectuadas previamente en los distintos IFD. Lo acordado en la mesa volvía a cada institución para ser discutido de nuevo" (Barco, 2012:43). Para un relato pormenorizado del proceso véase Barco, 2009.

En nuestra investigación decidimos abordar una de las condiciones didácticas de la situación de enseñanza en la alfabetización inicial: las intervenciones docentes, es decir, aquellas acciones en las que el maestro plantea problemas a los niños, provee información para que puedan resolverlo, promueve la discusión y el intercambio entre ellos, propicia redefiniciones sucesivas del objeto de conocimiento, institucionaliza parcialmente saberes a los que han arribado. Desde la perspectiva constructivista, es fundamental conocer tanto las conceptualizaciones de los niños como las interacciones que podrían propiciar reflexiones progresivas en las distintas situaciones didácticas:

Enseñar lo que se ha de construir supone [...] hacerse cargo del proceso de asimilación de los alumnos, es decir, conocer sus conceptualizaciones, entender qué hay detrás de los argumentos que esgrimen en pro o en contra de una decisión [...] es también prever cuáles son las interacciones de los miembros del grupo –del maestro con los niños y de éstos entre sí– que serán posibles a partir de las conceptualizaciones ya elaboradas por los alumnos sobre el objeto de conocimiento; es plantear situaciones que les permitan acercarse a hipótesis más avanzadas, es brindar la información necesaria para que estos progresos sean posibles [...]. (Lerner, 2008: 111)

Para nuestra investigación didáctica elegimos centrarnos en dos situaciones de escritura de los niños por sí mismos en pequeños grupos: la escritura de listas de palabras² y la transcripción de números en la grilla,³ situaciones que a su vez constituían secuencias dentro de un proyecto didáctico para la elaboración de un “Álbum de figuritas”. En ambas situaciones de escritura indagamos cuáles eran las relaciones que se establecían entre las intervenciones docentes y las acciones de los niños al escribir palabras o números. Pero además, nos interesaba abordar una pregunta transversal: ¿cuáles son las relaciones que se establecen entre cada una de las intervenciones docentes y los distintos niveles de conceptualización de los niños sobre ambos sistemas notacionales? Para responder esta última pregunta, el trabajo de escritura se

2 - La elección de las listas de palabras como el objeto de producción textual de la secuencia específica de indagación, se vincula con ofrecer un tipo de texto “extenso” o “despejado” (Bello y Brena, 2011) que les permitiera a los niños en el inicio de la escolaridad centrarse en la escritura de palabras o sintagmas nominales, haciendo foco de esta manera en el sistema de escritura. Podemos caracterizar las listas como un texto que: “ha adquirido una estructura gráfica particular: presentan el lenguaje de forma desconectada y abstracta; los elementos de la lista son entidades, ítems sobre los que se puede operar [...]”. Por otro lado, la lista rompe con la escritura lineal, abriendo un nuevo espacio gráfico que permite organizar más fácilmente la información y localizarla” (Sepúlveda y Teberosky, 2008: 8).

3 - El trabajo con la grilla de cien números en blanco, organizado como un cuadro de número, nos permitió ofrecerles a los niños una situación en la que la escritura de números se daba dentro del contexto de la reflexión sobre el sistema de numeración, ya que la grilla explicita en su representación las regularidades del sistema de numeración decimal.

organizó en pequeños grupos de niños con niveles próximos de conceptualización sobre ambos sistemas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Asumimos una perspectiva metodológica cualitativa, interesados en comprender mejor el proceso de interacción entre las intervenciones docentes y el proceso de escritura de palabras y de números. En este sentido, se trató de una investigación descriptiva e interpretativa, cuyo propósito principal estuvo centrado en construir conocimientos a partir de la conceptualización de acciones didácticas validadas en el aula (Artigue, 2002).

La investigación se llevó a cabo en un Primer Grado de una escuela pública de la ciudad de Cutral-Có, con una población de 21 alumnos (9 niñas y 12 niños). Las entrevistas y los registros de clases se realizaron entre los meses de abril y junio de 2013, porque nos interesaba indagar situaciones con niños que estaban ingresando a la escolaridad Primaria. En la selección específica del grado se buscó una maestra que por referencia de directivos y espacios formativos compartidos previamente consideramos referente de una propuesta de enseñanza constructivista (es decir, una maestra que otorgaba relevancia a las diversas intervenciones con los niños de acuerdo a las particularidades de cada uno de ellos).

El trabajo de investigación se basó en un proceso simultáneo de dos etapas. En primer lugar, necesitábamos conocer cuáles eran los conocimientos de los niños sobre el sistema de numeración y sobre el sistema de lengua escrita al momento de iniciar el proyecto, ya que solamente de esta manera se podría profundizar en la comprensión de las relaciones entre las intervenciones docentes y los procesos de escritura de niños en distintos niveles de conceptualización sobre los sistemas. Además, teniendo en cuenta que una de las condiciones didácticas previstas para la realización del proyecto era la organización de los niños en grupos de trabajo con niveles de conceptualización próximos sobre los sistemas, las dos semanas anteriores al inicio del proyecto didáctico en el aula se realizaron entrevistas individuales a los niños en las que se les solicitaron dos tareas:

1. La escritura de una lista de palabras (basada en Ferreiro y Gómez Palacios, 1982)
2. La escritura de una lista de números (basada, aunque con modificaciones, en Brizuela y Cayton, 2010).

Las entrevistas fueron individuales y duraron aproximadamente 20 minutos. El entrevistador solicitaba a cada niño la escritura de una lista de palabras y de números que era presentada como una “lista de compras”. Las palabras y números que figuran en la Tabla 1, que se reproduce a continuación, fueron dictadas a los niños y luego de cada escritura se les solicitaba una lectura con señalamiento de lo escrito. Tanto durante la escritura como al momento de leer lo escrito podían hacer correcciones.

Tabla 1. Ítems en la tarea de escritura de palabras y en tarea de escritura de números

ESCRITURA DE PALABRAS	ESCRITURA DE NÚMEROS
MILANESA	12 17
MANTECA	60 30
JUGO	63 21
CARNE	127 143

En segundo lugar, y de forma paralela, se realizó la planificación, implementación y registro de un proyecto didáctico –“El álbum de figuritas”– que involucraba secuencias didácticas de escritura de listas de palabras y de transcripción de números en una grilla en blanco. En esta segunda etapa se realizaron las siguientes acciones:

- I) Planificación del proyecto didáctico junto con la maestra: se eligió trabajar con el proyecto “Álbum de figuritas” ya que este posibilitó desarrollar secuencias específicas en las que los niños escribieran listas de palabras (para elegir qué figuritas llevaría cada sección del álbum) y también transcribieran números en una grilla (para organizar y controlar que las figuritas fueran 100 por cada álbum).
- II) Trabajo de formación y análisis de intervenciones docentes en otros registros de clase: se realizaron encuentros de trabajo con la maestra en los que compartimos apuntes sobre intervenciones docentes de otros registros de aula. Esto se hizo con el objetivo de explicitar un marco común sobre las alternativas que las intervenciones posibilitaban.
- III) Planificación y registro de la secuencia de escritura de palabras: los niños eligieron primero los temas sobre los que trataría su álbum (entre los temas elegidos figuraron primero “princesas”, “Violetta”, “Transformers”, “Dragon Ball”) y luego elaboraron grupalmente

listas de palabras sobre cada uno de esos ejes para armar las distintas partes del álbum. Al comenzar a implementar la secuencia, decidimos proponerles a los niños otras secciones como “alimentos”, “frutas”, “útiles escolares”, “animales”, “aves”, ya que la mayoría de los temas que ellos habían elegido implicaba la escritura de nombre propios, muchos de ellos en otras lenguas.

IV) Planificación y registro de la secuencia de transcripción y ordenamiento de números en la grilla:⁴ se decidió junto con los niños trabajar cortando una misma figurita en varias partes (como ellos mismos habían explorado en otros álbumes con la maestra al inicio del proyecto). De esta forma, los niños dividieron las figuritas que habían elegido de modo tal que el total de figuritas por álbum fuera de 100. Luego, los niños numeraron las figuritas siguiendo una lista y realizaron el control del total de figuritas en una grilla en blanco.

A lo largo del proyecto se realizaron registros de campo para poder hacer un seguimiento y una evaluación permanente de la implementación de este, así como también para atender a posibles cambios que iban surgiendo de los aportes de la maestra, de las decisiones de los niños o de nuestras observaciones como equipo.

Para las secuencias específicas que nos interesaba indagar –escritura de listas de palabras y transcripción y ordenamiento de números en la grilla– se realizó un registro de clase que consistió en:

- a) grabaciones de audio del trabajo en cada grupo;
- b) notas de campo elaboradas por cada observador en cada grupo de trabajo;
- c) documentación de todas las producciones que los niños iban elaborando por escrito.

Cada secuencia específica que registramos implicó varias jornadas de trabajo. En cada una de ellas asistíamos dos observadores. Uno de nosotros seguía la rotación de la maestra en los grupos de alumnos mientras que el otro registraba el trabajo que continuaban haciendo los niños en un grupo determinado. Planificamos la rotación de modo tal de contar con al menos tres registros de cada uno de los grupos. Organizamos lo registrado en una unidad que denominamos episodio y que definimos como:

4 - Durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica decidimos con la maestra que, si bien la secuencia didáctica planificada tenía como uno de sus objetivos la escritura de números, era conveniente que la situación de escritura se diera dentro del contexto de reflexión sobre el sistema de numeración. Esta decisión permitió que las intervenciones docentes y las propias interacciones entre los niños generaran discusiones que promovieron la reflexión sobre el sistema de numeración.

- “el proceso de escritura llevado adelante por un grupo de niños junto a la maestra desde el momento en el que se plantean escribir una palabra hasta que finalizan con una secuencia escrita para resolver esa palabra” (lengua escrita).
- “el proceso de transcripción y ordenamiento de números en la grilla en blanco desde el momento en el que se plantean uno o varios números para registrar en la grilla hasta que finalizan con la escritura de los números en la grilla” (sistema de numeración).

De esta forma, obtuvimos un total de 26 episodios transcritos en protocolos que daban cuenta del proceso completo de escritura y que nos permitieron categorizar en ellos las intervenciones de la maestra.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¿CÓMO ESCRIBIERON PALABRAS Y NÚMEROS LOS NIÑOS AL MOMENTO DE INICIAR EL PROYECTO DIDÁCTICO?

A partir de las entrevistas individuales en las que se solicitó la tarea de escritura de palabras y de números en una lista de compras, los conocimientos de los niños sobre ambos sistemas de notación fueron categorizados siguiendo a Ferreiro (1982, 2000) y, con ciertos ajustes,⁵ a Brizuela y Cayton (2010). Esto nos permitió, por un lado, precisar cuáles eran los conocimientos y las posibilidades de los niños a la hora de escribir por sí mismos palabras y números como una forma de contrastar e interpretar luego sus acciones y conocimientos en los procesos de escritura grupales con intervención de la maestra, y por otro lado, también nos permitió organizar junto con la maestra los grupos de niños por niveles de conceptualización próximos. En el caso de los niños que no completaron las tareas (4 sobre 21), recurrimos a la maestra para indagar por vía de sus registros en qué nivel de conceptualización se encontraban. Es destacable que al cruzar los datos obtenidos en las entrevistas los 17 niños que completaron ambas tareas se encuentran en niveles similares de conceptualización sobre ambos sistemas.

5 - Comenzamos los análisis de las producciones de los niños con los niveles utilizados por Brizuela y Cayton (2010). Si bien estas nos daban un punto de anclaje teórico importante, no contemplaban ni los objetivos ni los criterios expresados en nuestra indagación. Tomando estas investigaciones como referencia reelaboramos las categorías para leer las producciones individuales de los niños de nuestra indagación.

Tabla 2. Relación niveles de conceptualización de lengua escrita y sistema de numeración

N=17	Presilábica			Silábica		Silábico-alfabética	Alfa-bética	Total
	Unigráfica	Fija	Indiferenciada	Inicial	Estricta			
Otra notación	2	1	1	-	-	-	-	4
Idiosincrática	-	-	-	-	-	-	-	0
Dígitos pertinentes	1	1	-	1	1	-	1	5
Control de cantidad	-	1	1	2	-	-	-	4
Transposición dígitos	-	-	-	1		1	-	2
Transcodificación literal	-	-	-		1	1	-	2
Notación convencional	-	-	-	-	-	-	-	0
Total	3	3	2	4	2	2	1	17

De esta manera, al organizar a los niños según los conocimientos sobre un sistema de notación también nos garantizamos que compartieran conocimientos similares sobre el otro sistema.⁶ Finalmente, se conformaron cinco grupos de trabajo entre los niños del Primer Grado: 3 grupos iniciales (14 niños), 1 grupo intermedio (4 niños) y 1 grupo avanzado (3 niños).

6 - Una de las condiciones didácticas para estas situaciones de escritura por sí mismos es el agrupamiento de los alumnos por "saberes próximos, es decir, según niveles de conceptualización del sistema de escritura" (Molinari y Corral, 2008:56) y de numeración en nuestro caso.

¿CÓMO ESCRIBIERON LISTAS DE PALABRAS LOS NIÑOS CON ACTIVA INTERVENCIÓN DOCENTE?

Si consideramos las escrituras alcanzadas por los niños de los cinco grupos, lo primero que podemos constatar es que, tal como se muestra en la Tabla 3, en todos los casos registrados los niños alcanzaron –escribiendo en grupos y con activa intervención de la maestra– escrituras propias de su nivel o mayormente escrituras de niveles superiores de conceptualización de la lengua escrita.

Tabla 3. Nivel de conceptualización de las escrituras de los niños en la secuencia “escritura de palabras” con intervenciones docentes⁷

Grupo inicial (n=14)				Grupo intermedio (n=4)				Grupo avanzado (n=3)				
Presilábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético.	Presilábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético.	Presilábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético.	Total
1	3	6	4	-	-	3	1	-	-	-	3	21

Que los niños alcanzaran escrituras más próximas a las escrituras convencionales no implicaba que los niños progresaran inmediatamente en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. Antes bien, nos parece que la activa intervención del docente brindando información, problematizando las escrituras, proponiéndoles comparaciones y reflexiones sobre el sistema, propiciaba que aparecieran conflictos propios de cada uno de los niveles que son los que posteriormente llevan a los niños a reorganizar sus conocimientos sobre el sistema.

En los episodios registramos intervenciones docentes que habíamos previsto, pero también registramos otras intervenciones o diversas modalidades de esas intervenciones. Las categorizamos, para la situación de escritura de palabras, en cinco grandes grupos:

⁷ - En la tabla está pintada de gris la columna que indica cuál era el nivel de conceptualización de la escritura predominante para cada grupo en la tarea previa de escritura individual.

- I. Intervenciones que proveen o consultan por información sobre la lengua escrita;
- II. Intervenciones que proveen o consultan por información sobre las letras;
- III. Intervenciones que proveen o consultan por información sobre la lengua oral;
- IV. Intervenciones que ponen en relación –dando o consultando información– la lengua escrita con la lengua oral;
- V. Intervenciones que promueven argumentaciones, intercambio o interacción en el grupo.

Dentro de cada uno de estos grupos encontramos intervenciones específicas aunque con una frecuencia muy dispar entre sí. Nos centraremos en las dos intervenciones docentes de mayor frecuencia en todos los episodios.

En primer lugar, veamos cómo los niños podían obtener información para lo que se proponían escribir a partir de las escrituras alternativas que la maestra les proponía (grupo I).

Tiago y Yasmín trabajaron juntos para escribir MANDARINA dentro del apartado de FRUTAS en su álbum de figuritas. En todos los casos los grupos o parejas de niños escribían juntos en una misma hoja y con un único lápiz que alternaban entre ellos, de modo tal que la escritura fuera realmente el resultado de una interacción entre quienes integraban el grupo. Tiago y Yasmín (ambos con escrituras presilábicas en la tarea previa) avanzaban en su escritura tomando letras (“partecitas”) de palabras que la maestra iba escribiendo y leyendo para ellos en una hoja aparte. Cuando llevaban escrita la serie MAN se produjo el siguiente intercambio:

Episodio 14 – Escritura de la serie MANDARINA⁸

Maestra: te escribo harina [escribe en una hoja HARINA] / a ver / ¿qué le podés sacar para terminar mandarina?

Yasmín: man da ri [lee silabeando sobre la serie que hasta ese momento habían escrito como MAN] / la i

Tiago: la de Romina [refiriéndose a la letra R]

Maestra: ¿cuál decís vos? [dirigiéndose al niño]

Tiago: la de Romina

Yasmín: la i

8 - La transcripción de los protocolos se realizó separando e indicando los turnos de habla. Lo que se decía se transcribió siempre con palabra ortográficas y solamente se utilizó el signo de pregunta para indicar interrogación. Toda acotación sobre entonaciones, gestos, señalamientos, escrituras, etc. se realiza entre corchetes. La barra inclinada indica una pausa en la emisión. Por último, se indica en letras mayúsculas las series que se escribían y, además, en mayúsculas y negritas las series que escribían los niños.

Tiago: la de Ramiro

Yasmín: como harina es como mandarina / manda rina / la i es para que diga mandarina

Tiago: [escribe MANR] man da ri

Yasmín: la i / la i es para que diga mandarina

Maestra: pero esa que dice Tiago [señalando la R] ¿también va?

Tiago: pero ¿cuál es la i?

Yasmín: la i ahí está al lado de esta / en el medio al lado de esta [señalando la I en el cartel de ROMINA que está en el panel de nombres]

Maestra: ¿cuál es?

Yasmín: el palito con la i

Tiago: ah no me acordaba [escribe MANRI]

La intervención de la maestra posibilitó que los niños tomaran letras (que ellos ya conocían en tanto letras, ya sea por su nombre o por ser parte de nombres propios que trabajan diariamente en el aula) y pudieran usarlas en las secuencias que se proponían escribir. Puntualmente en este caso, los niños parecían estar guiados por una escritura silábica y lograban recuperar dos letras pertinentes pero distintas para la misma sílaba, es decir, R o I para escribir “ri”.⁹ Teniendo en cuenta que ambos niños cuando escribían palabras por sí mismos en la entrevista individual partían de no buscar correspondencias sonoras —ni de sílabas ni de fonemas— entre lo que se les solicitaba escribir y lo que escribían (y que además en la serie que llevaban escrita MAN ellos leían “manda”), podemos ver cómo en la escritura colaborativa y con activa intervención de la maestra lograban recuperar letras pertinentes para la sílaba que se proponían escribir. Si bien esto no implica inmediatamente que los niños accedan a un análisis de fonemas en las cadenas orales, el hecho de que la maestra propusiera una escritura que empezara igual los problematizaba: para escribir eso que ellos querían escribir necesitaban (algunas, todas, o en distinto orden según lo que los niños iban decidiendo) esas letras (cuantitativa y cualitativamente) y en ese orden. Las escrituras alternativas explican gran parte de las producciones escritas en las que los niños pudieron agregar más letras (cuantitativamente) de las que utilizaban al escribir solos en las entrevistas y también el uso de letras de forma pertinente (cualitativamente) tanto silábica como alfabéticamente en sus escrituras grupales.

9 - En esta pareja de niños se introduce el problema de las “centraciones alternadas” que ya ha sido documentado y analizado en las investigaciones psicogenéticas sobre la lengua escrita (Ferreiro, 2013).

Otras de las intervenciones frecuentes fueron aquellas orientadas a que los niños establecieran correspondencias entre lo que escribían (secuencias escritas) y lo que querían escribir (secuencias orales), tensionando así las relaciones que ellos atribuían a las partes con el todo. Estas intervenciones apuntaban a que los niños fueran leyendo qué quedaba en la escritura al agregar una letra, si la secuencia que estaban escribiendo estaba completa o qué faltaba cuando agregaban una letra en la serie que estaban escribiendo pero sostenían que aún estaba incompleta. En el mismo grupo inicial citado en el ejemplo anterior, los niños se propusieron escribir PRINCESA y comenzaron realizando una serie presilábica BSMOPD (igual que en las escrituras individuales que todos ellos realizaron en las tareas iniciales). Veamos a continuación como las intervenciones de la maestra posibilitaron que los niños fueran poniendo en correspondencia las series gráficas que escribían con las series orales que querían escribir.

Episodio 18 – Escritura de la serie PRINCESA

Maestra: a ver, dale, princesa comienza como prima [escribe en una hoja PRIMA] / ahora yo pregunto / acá [señalando la secuencia BSMOPD que los niños habían escrito antes de que ella llegara a trabajar con el grupo] ¿ustedes escribieron princesa?

Tiago: sí

Maestra: princesa comienza como prima [señalando PRIMA] y acá [señalando lo que escribieron los niños] ¿comienza como prima?

Yasmín: [niega con la cabeza]

Maestra: ¿dirá princesa ahí? [señalando la escritura que hicieron los niños]

Tiago: no

Brenda: [tacha y comienza a escribir nuevamente la serie como P]

Maestra: y ahora ¿qué escribimos ahí? [señalando la P que escribió Brenda]

Brenda: prin ce sa [en voz muy baja como para sí]

Maestra: ¿qué otra partecita más te sirve para escribir princesa?

Yasmín: la erre

Brenda: [escribe PR]

Maestra: ¿alguna partecita más te sirve?

Brenda: [señala la I en PRIMA y escribe PRI]

Maestra: ¿y que dice hasta ahí?

Yasmín: pri

El problema que los niños enfrentaron en pequeños grupos es qué cambia cuando voy agregando una letra. De esta manera, se instala el problema central para desentrañar el sistema de escritura: cómo se relaciona la lengua escrita con la lengua oral.

Como vimos al inicio de este apartado, prácticamente todos los niños lograron escrituras por sobre sus niveles de conceptualización al trabajar en grupos y con activa intervención del docente (ver Tabla 3). Esto no implicó que descubrieran “mágicamente” los principios que rigen la escritura alfabética, pero sí posibilitó que enfrentaran el problema de poner en correspondencia las secuencias escritas que iban produciendo con las secuencias orales que querían escribir y de esta manera afrontaran las “perturbaciones” propias de cada nivel, llevando al límite las ideas que van construyendo sobre cómo funciona el sistema de escritura. Más allá de los productos finales de las escrituras, también es significativo el proceso de intercambio (de acciones y de representaciones sobre el sistema) que da cuenta de cómo los niños tratan de resolver problemas para seguir avanzando en sus conocimientos sobre la lengua escrita.¹⁰

¿CÓMO TRANSCRIBIERON Y ORDENARON NÚMEROS EN LA GRILLA CON ACTIVA INTERVENCIÓN DOCENTE?

En el caso de la escritura de números, los niños tenían que transcribir y ordenar los números correspondientes a cada figurita en una grilla en blanco para ir haciendo el control de su álbum. Las intervenciones docentes registradas fueron agrupadas de la siguiente manera:

- I. Intervenciones que proveen o consultan por información sobre los números sin referencia a la grilla;
- II. Intervenciones que proveen o consultan por información sobre los números a partir de la grilla;
- III. Intervenciones que proveen o consultan por información sobre los números a partir del cuadro de números como soporte textual en el aula;
- IV. Intervenciones que promueven argumentaciones, intercambio o interacción en el grupo.

10 - “Los niños parecen resolver ciertos problemas en un cierto orden; la resolución de ciertos problemas les permite abordar otros. Eso también autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de filiación entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión” (Ferreiro, 2008:161).

En la situación de transcribir números, lo primero que es destacable en el análisis de los episodios es que tanto las intervenciones que implicaban el trabajo con la grilla en blanco como las que remitían a la consideración del cuadro de números que estaba en la pared de la sala enfrentaban directamente a los niños al problema del orden de los números y de las regularidades del sistema. Inclusive aquellos niños con escrituras de niveles intermedios de conceptualización del sistema de numeración en la tarea individual, solamente pudieron ordenar números cuando trabajaron con la grilla o el cuadro de números. Veamos lo sucedido en el grupo intermedio cuando transcribieron y ordenaron en la grilla en blanco una figurita dividida en cuatro partes con los números 79, 80, 81 y 82. Los niños escribieron el número 79 en el lugar correcto de la grilla pero cuando llegaron al número 80 se dio una discusión al momento de acordar si era más grande o más chico y dónde debían escribir los números que les faltaban.

Episodio 24 – Escrituras de los números 71, 80, 81 y 82

Maestra: bien, entonces si tenemos el setenta y nueve [señalando el número 79 escrito en el lugar correcto de la grilla] / seguimos / ochenta después [refiriéndose a cuál va después y dónde lo escribirían]

Sabrina: [señala en la grilla el lugar correcto para el 80 y el 81]

Maestra: bien / y ¿cuál es más chiquito? [refiriéndose a la serie de números 79, 80, 81 y 82 que están en la figurita y que tienen que ordenar y transcribir en la grilla en blanco]

Manuel: el ochenta y uno

Sabrina: no [escribe el 80 en el lugar correcto en la grilla]

Maestra: ¿cuál es el más chiquito?

Manuel: el ochenta y uno porque es más bajo / este [señalando el 81 en la figurita] estaría más abajo]

Maestra: entonces / ¿estos [señalando la fila de los 80 en la grilla según la escritura de Sabrina] serían más bajos que estos? [señalando la fila de los 70 en la grilla]

Manuel: sí porque el ochenta tiene muchos números que / es igual a noventa [no completa las frases y se queda pensando]

Maestra: el setenta y nueve ¿sería más chiquito o más grande que el ochenta?

Manuel: más chiquito

Las intervenciones de la maestra, centrando el trabajo de reflexión de los niños sobre las pistas que la grilla en blanco da sobre el orden de los números y las regularidades del sistema

fueron fundamentales para que los niños pudieran ordenar y transcribir números. Cuando el trabajo con la grilla en blanco no era suficiente para que los niños pudieran ubicar y ordenar los números, acudir al cuadro de números de la sala resultó una intervención que propiciaba no sólo la resolución convencional de la tarea, sino también intercambios e institucionalizaciones parciales sobre las regularidades del sistema. Veamos el siguiente episodio en el que los niños del grupo avanzado acudieron al cuadro de números para determinar el orden de la serie 29, 30, 31, 32 y poder transcribirlos.

Episodio 25 – Escritura de los números 29, 30, 31 y 32

Maestra: ¿vos qué decís? [dirigiéndose a Rodrigo] ¿cuál es el más chiquito de todos esos? [señalando los números 29, 30, 31 y 32 en la figurita]

Rodrigo: [señala el número 31]

Maestra: ¿por qué ese es el más chiquito?

Rodrigo: porque el uno es más chiquito

Maestra: a ver / ¿los buscamos allá? [señalando la grilla de números en la pared de la sala] / ¿dónde está el veintinueve? ¿dónde está el treinta y uno? / a ver, vamos [se dirige con los niños a la grilla] / ¿el veintinueve dónde está?

Rodrigo: [señalando un número que no está en la fila de los veinte]

Maestra: ¿ese es el veintinueve?

Alina: no, no, allá está [señalando correctamente el 29 en la grilla]

Maestra: este es [señalando el 29 en la grilla] / entonces el treinta ¿dónde está?

Alina: [señala en la grilla el 31]

Maestra: ¿este cuál es? [señalando el 31]

Rodrigo: treinta y uno

Alina: este es el más chiquitito [señalando el 29 en la grilla]

Maestra: ¿cuál es el más chiquitito entonces? [señalando los números 29, 30, 31 y 32 en la grilla]

Rodrigo: el treinta

Natalia: el veintinueve [corrigiendo a sus compañeros]

Rodrigo: el veintinueve

Es el trabajo de interacción entre los niños y el objeto de conocimiento el que fue generando la deliberada y activa intervención docente que permitió que aparecieran tanto los conocimientos parciales de los niños sobre las regularidades del sistema como los argumentos que

sostienen o cuestionan estos saberes. Nuevamente, como en el caso de la escritura de palabras, es la función del adulto, como un informante crucial sobre el sistema de numeración y como un intérprete de las marcas numéricas escritas, el que problematizó y promovió que los niños avanzaran en su comprensión sobre las regularidades del sistema de numeración.

CONCLUSIONES

Al comenzar esta investigación nos preguntábamos acerca de las relaciones que las intervenciones docentes establecen con los procesos de escritura de palabras y de números en niños que inician la escolaridad Primaria, sobre todo en cuanto a los progresos y las reflexiones que estas pueden promover sobre ambos sistemas notacionales. También nos planteábamos cuáles pueden ser los puntos de contacto entre conceptualizaciones didácticas sobre la alfabetización inicial elaboradas desde dos didácticas específicas distintas. A partir de lo analizado podemos decir que:

I) En primer lugar, todos los grupos de niños lograron escribir más allá de sus conocimientos en el trabajo colaborativo entre ellos y con la activa intervención de la maestra. En el caso de la escritura de listas de palabras, casi todos los grupos lograron escrituras silábico-alfabéticas o alfabéticas. Esto no implicó que con las intervenciones docentes los niños progresaran inmediatamente en el dominio del objeto de conocimiento, pero el trabajo didáctico de la maestra permitió que los niños se problematizaran respecto de los cambios que implica ir agregando letras (tanto cuantitativa como cualitativamente) en sus escrituras. Los niños no solamente lograron escrituras más convencionales, sino que en el trabajo en pequeños grupos compartieron acciones (escribir una letra, elegir una letra entre varias, leer lo que se escribe, pensar en lo que falta escribir) y argumentos (justificar lo que escribo o afirmo) que promovían el intercambio de esas ideas parciales que los niños van construyendo sobre el sistema de escritura. Tal como sostiene Sofía Vernon:

[...] las posibilidades de segmentar las palabras en unidades de sonido están muy relacionadas con los conocimientos del sistema de escritura que los niños van construyendo. De modo que todo parecería indicar que aprenden a hacer segmentaciones más finas (y progresivamente se van acercando a la segmentación en fonemas), en la medida en la que van escribiendo y se van haciendo preguntas acerca de cómo funciona el sistema de escritura. En otras palabras, la segmentación y la identificación de fonemas y de letras no debe ser un requisito previo a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Estos conocimientos sólo se lograrán en la medida en que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea. (2004: 33)

En cuanto al trabajo de escritura de números en la grilla, es destacable que mientras en las entrevistas individuales la mayor parte de los niños no pudo escribir convencionalmente números de dos cifras, en el trabajo en el aula, con la activa intervención docente y la presencia (y el uso y las reflexiones promovidas por las intervenciones del maestro) de los soportes numéricos, los niños pudieron escribir números más allá de los conocimientos que tenían sobre el sistema de numeración al comenzar el proyecto didáctico.

II) En segundo lugar, encontramos (como ya lo han señalado otros autores: Castedo, 2014; Lerner, 2001a y 2001b; Panizza, 2004) que las mismas intervenciones docentes se relacionan de distintas maneras con los conocimientos y las ideas que los niños van construyendo sobre los sistemas. En el caso de la escritura de palabras, los niños podían “sacar partes” que les sirvieran de las escrituras alternativas que la maestra les proponía, según las propias hipótesis que ellos manejaban sobre el sistema. También en la escritura de números, no todos los niños acudían de la misma forma a buscar números en el cuadro de números. Por ejemplo, ante la solicitud de buscar el número 31 algunos niños iban a la fila de los treinta mientras otros buscaban en la columna los que terminaban en 3. Es decir, cada intervención docente va generando distintas posibilidades entre la información que el adulto brinda sobre los sistemas y la información que los niños pueden ir asimilando. En este sentido, queremos destacar que la condición didáctica de agrupar a los niños por conocimientos próximos sobre los sistemas de notación permitió una mejor planificación de las intervenciones docentes para la maestra, ya que “la intervención en el aula se caracteriza por una complejidad particular: no es posible intervenir sobre todo ni con todos” (Castedo, 2014:43).

III) En tercer lugar, al respecto de los puntos de contacto entre las intervenciones en ambos sistemas, consideramos que tanto para la escritura de palabras como para la escritura de números las intervenciones docentes que orientaban a los niños hacia los soportes fueron fundamentales. Sin embargo, hay que resaltar que no se trata simplemente de mostrar a los niños las escrituras confiables con las que se cuenta en el aula (carteles con los nombres o escrituras que puede proveer el maestro) o los soportes con información numérica (cuadro o tira de números), lo fundamental es la interacción que el maestro genera entre el grupo de niños y los objetos, ejerciendo él mismo la práctica de producir o interpretar notaciones para los niños (sugerir escrituras alternativas o utilizar el cuadro de números o la grilla para orientar a los niños en la búsqueda u ordenamiento de un número). El papel de estas intervenciones fue determinante: los niños podían sacar letras de las escrituras que el maestro

realizaba para ellos (escribiendo e interpretando esas marcas con señalamiento) y las reutilizaban en sus escrituras, y acudían al cuadro de números con el maestro para ubicar (¿dónde está el 79?) u ordenar números (¿cuál es más grande entre el 79 y el 81?). De esta manera, por el lado de la escritura de palabras, las escrituras confiables centraban a los niños en relaciones estables entre marcas gráficas y secuencias sonoras que ellos querían escribir (como en el episodio PRINCESA: si “prima” empieza como “princesa” las secuencias gráficas también tienen que comenzar igual, y el problema entonces es ir encontrando y justificando esas correspondencias entre escrituras y secuencias orales similares), y por el lado de la escritura de números, los niños advertían en el trabajo con la grilla o el cuadro que cada número ocupaba un lugar preciso en el que no podía ir otro, es decir, con los números no se trata solamente de una serie, sino de un “lugar” que está vinculado con las regularidades del sistema de numeración decimal.

Por último, también las intervenciones que promovieron argumentaciones, intercambio e interacción entre los niños durante el proceso de escritura posibilitaron que estos fueran problematizando los saberes que tenían sobre el sistema. Como sostiene Delia Lerner:

Al compartir la elaboración con otros sujetos, se producen conflictos sociocognitivos, conflictos que ya no son sólo intraindividuales [...] sino que se plantean entre sujetos diferentes que han realizado centraciones o acciones opuestas, que tienen puntos de vista contradictorios sobre el tema en discusión. (2008:86)

En este sentido, las intervenciones docentes que observamos en el marco de esta investigación apuntaron siempre a “devolverles el problema” a los niños (Brousseau, 1994), a ponerlos en situación de argumentar y explicitar ideas, procesos o posturas frente al trabajo de escribir y frente al funcionamiento de los sistemas de notación. Este papel de la discusión en la resolución de problemas ya ha sido abordado previamente desde la didáctica de la matemática:

Los momentos de discusión conforman una de las modalidades que adquiere la interacción entre pares en el aula: se trata de un intercambio entre todos los alumnos de la clase conducido por el docente. De ninguna manera constituyen ‘eventos naturales’ de la vida en el aula: las discusiones no pueden quedar libradas a las contingencias de una clase o a la espontaneidad de los alumnos. Por el contrario, deben ser organizadas intencional y sistemáticamente por el maestro, a quien le corresponde un papel central e insustituible en su desarrollo. (Quaranta y Wolman, 2004:190)

A lo largo de nuestro trabajo pudimos dar cuenta del papel de las intervenciones docentes para que los niños se problematicen y progresen en sus reflexiones y su dominio sobre los objetos de conocimiento. Nos parece que aún queda mucho por explorar al respecto de lo que posibilitan los diversos reagrupamientos (dentro del mismo grado, entre distintas secciones del mismo grado o entre diversos grados) para generar distintas condiciones didácticas, plantear situaciones diversas y atender las heterogéneas trayectorias de aprendizaje de cada niño.

Queda pendiente seguir validando estas conceptualizaciones en otras secuencias didácticas o en otros contextos escolares. Una gran tarea de la investigación didáctica es continuar colaborando en la planificación y validación en aula de las situaciones didácticas y de las intervenciones docentes más oportunas en distintos momentos del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGUE, M. (2002).** “Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd’hui?”. En *Les Dossiers des sciences de l’éducation*, 8. Toulouse: Presses universitaires du Midi, pp. 59-72.
- BARCO, S. (2009).** *Actas del III Congreso Internacional de Educación Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*, Universidad Nacional del Litoral.
- BARCO, S. (2012).** “Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de palabra como derecho”. En *Alteridad. Revista de Educación*, 7. Quito: Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, pp. 33-48.
- BRIZUELA, B. (2003).** “Números y letras: primeras conexiones entre sistemas notacionales”. En A. TEBEROSKY y M. SOLER GALLART (comp.), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsoria.
- BRIZUELA, B. y CAYTON, G. (2010).** “Anotar números desde pre-escolar hasta segundo grado: el impacto del uso de dos sistemas de representación en la presentación”. En *Cultura y Educación*, Vol. 22, N° 2. España: Taylor y Francis Editor- Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 149-167.
- BROUSSEAU, G. (1989).** “Les obstacles épistémologiques et les problèmes d’enseignement”. En *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 4. París: La pensée sauvage éditions, pp. 165-198.
- BROUSSEAU, G. (1994).** “Los diferentes roles del maestro”. En C. PARRA y I. SAIZ (comp.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTEDO, M. (2014).** “Reflexiones sobre el sistema de escritura y primera alfabetización”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 67. España: Graó, pp. 35-44.
- CASTEDO, M., MOLINARI, M. C. y WOLMAN, S. (2000).** *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- CUTER, M. E., LOBELLO S. G. y TORRES, M. A. (2001).** *Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo: yo leo, tú lees, él lee...* Buenos Aires: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento y Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- FERREIRO, E. (2000).** *L’écriture avant la lettre*. París: Hachette.
- FERREIRO, E. (2002).** “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- FERREIRO, E. (2007).** “Letters and Numbers in Early Literacy”. En Y. GOODMAN y P. MARTENS, *Critical Issues in Early Literacy: Research and Pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FERREIRO, E. (2013).** “La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia”. En E. FERREIRO y otros, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (1982).** *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: DGEE-SEP.
- LERNER, D. (2001a).** *Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo: la encuesta*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento y Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- LERNER, D. (2008).** “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En J. CASTORINA y otros, *Piaget-Vigostky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- MOLINARI, C. y CORRAL, A. (2008).** *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. La Plata: DGCyE.
- PANIZZA, M. (comp.) (2004).** “Conceptos básicos de la teoría de las situaciones didácticas”. En *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- QUARANTA, M. E. y WOLMAN, S. (2004).** “Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute”. En M. PANIZZA (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- TOLCHINSKY, L. (2003).** *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.





ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, LITERATURA INFANTIL Y PRÁCTICAS DOCENTES EN ESCUELAS PRIMARIAS CORRENTINAS

Marisa ALVEZ

marisalaprofe@gmail.com

Rosa RITTER

rosaritter@hotmail.com

Flavia LUJÁN

flaviamarialujan@gmail.com

Instituto Superior “Ernesto Sábato”
La Cruz, Corrientes

RESUMEN

Este artículo se propone reflejar la presencia del sexismo y de los estereotipos de género en los cuentos infantiles que aparecen incluidos en los textos escolares usados en el Primer Ciclo de las escuelas primarias de La Cruz (Corrientes) a través del análisis de contenido, y forma parte de una investigación de mayor alcance denominada “Estereotipos de género, cuentos infantiles y prácticas docentes. Un estudio en las escuelas primarias urbanas de La Cruz, Corrientes.”

La investigación reconoce un carácter exploratorio y descriptivo, y apela a la triangulación al emplear métodos cualitativos y cuantitativos. Se analizaron las características de los personajes femeninos y masculinos presentes en las imágenes y en el discurso de 71 cuentos, pertenecientes a quince volúmenes, atendiendo a determinadas categorías y de acuerdo con el contexto en que estaban insertos. En esta oportunidad se presenta una parte de los resultados obtenidos que apuntan a discutir dimensiones ligadas con: a) construcción de la subjetividad e interiorización del género; b) distribución de roles y funciones; c) concepciones y representaciones relacionadas con la familia.

Como conclusión, se observa que los estereotipos de género se mantienen en los cuentos de los textos escolares, fenómeno que implica la necesaria reflexión crítica por parte de los docentes al incorporarlos a sus prácticas.

Palabras clave: Cuentos infantiles - Estereotipos sexuales - Formación docente



LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género están presentes en nuestra sociedad; niños y niñas los internalizan desde muy temprano, incorporando formas y modelos de “ser varón” y “ser mujer” (Morgade, 2012). Al igual que la familia, la institución educativa juega un rol importante en la construcción de la identidad, como en la producción y reproducción del imaginario social genérico.

Dentro del sistema escolar, es fundamental el espacio destinado a los textos pertenecientes a la literatura infantil y juvenil, y en especial a los discursos narrativos. Los cuentos transmiten valores, creencias, modos de actuar, de pensar, y de estar en el mundo, pero también contribuyen a la formación y profundización de estereotipos. “Podemos pensar al relato como un interpretante semiótico de la cultura, esa intensa trama de hábitos y creencias a la cual estamos sujetos”, afirman Camblong y Fernández (2012: 113). ¿Qué estereotipos se transmiten en los cuentos que aparecen en los textos escolares para Primer Ciclo, considerándolos desde la perspectiva de género? ¿Cómo debería tratarse esta cuestión en las aulas, en pro de una sociedad más justa y equitativa?

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio (1991: 10), “plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación”. Por lo tanto, para poder abordar de manera más concreta el eje de la cuestión, se han observado y analizado los cuentos presentes en los textos de lectura empleados por los alumnos y las alumnas en el Primer Ciclo de las escuelas urbanas estatales de la localidad de La Cruz durante el período 2010-2014. El propósito fue determinar si en ellos se manifestaba la vigencia del sexismo y de algunos estereotipos de género, a través del análisis de contenido.

Como antecedente directo para el trabajo realizado se menciona la investigación efectuada por este equipo, seleccionada y becada por el INFOD, “Estereotipos de género y textos escolares. Análisis de contenido en los textos de lectura empleados en el Primer Ciclo de las escuelas primarias urbanas de la localidad de La Cruz en el año 2010”. Entre las principales conclusiones, se afirma que:

La concepción del mundo y de la vida que se representa a través de los textos es una concepción tendiente a conservar los modelos instituidos de la figura masculina y femenina, de estructuras familiares tradicionales y de construcciones subjetivas basadas en los estereotipos preexistentes.

A la vez, como antecedentes para dicha investigación, se consideraron trabajos efectuados a partir del año 2000, o en curso en ese momento, en el extranjero y en la Argentina, que se enriquecieron posteriormente con nuevos aportes.

El cuento es uno de los recursos didácticos más potentes que posee el docente para efectuar su tarea. Como sujetos narrativos, los seres humanos están atravesados por tramas y experiencias que los configuran (Camblong y Fernández, 2012). Si bien cada historia remite a un contexto de producción que refleja los valores y el orden establecido, según el cronotopo del autor, es incuestionable que la sociedad evoluciona constantemente, generando la necesidad de replantear la legitimidad de las estructuras y los paradigmas instituidos.

La literatura desempeña un papel importantísimo en el proceso de construcción social de las personas, al brindarles modelos de identificación y de proyección. Desde una perspectiva semiótica, puede hablarse de los hábitos y de las prácticas que se legitiman y perpetúan en la vida comunitaria, en la continua dinámica de la interacción humana. “El relato también es un soporte de la memoria colectiva, un mecanismo de selección, almacenamiento y reproducción de valores, creencias y hábitos que la comunidad privilegia en determinados momentos de su historia”, aseveran Camblong y Fernández (2012: 115).

Si bien es indiscutible que el adoctrinamiento y la transmisión de valores en forma explícita está muy lejos de la auténtica literatura (Díaz Ronner, 2005), no es menos cierto que ningún texto es totalmente inocente o neutral. Todos los discursos están impregnados de ideología (Bajtín, 1989), y los cuentos no escapan a ello. No se está hablando del traspaso específico y deliberado de una estructura ideológica, sino de la filtración en la trama narrativa –en forma absolutamente natural– de los puntos de vista, paradigmas y valores que forman parte de la subjetividad de los autores y las autoras, y de los rasgos que definen a determinada semiosfera.

No podemos olvidar que la literatura toma en cuenta los discursos del contexto [...], para establecer un diálogo con ellos, manifestando su acuerdo, impugnándolos, promoviendo su transformación, interpelándolos continuamente. (Alvez, 2015: 27)

Se torna indispensable, desde esta perspectiva, la posibilidad de brindar trayectos literarios alternativos que propicien nuevos modelos de identificación y una manera diferente de distribución de roles y responsabilidades para el varón y la mujer, con el fin de lograr una sociedad más justa e igualitaria. Todo ello implica, a la vez, una indispensable toma de conciencia y una profunda reflexión crítica por parte de los docentes. Solamente así se podrán

“promover acciones pedagógicas que garanticen una ciudadanía sexual plena, libre de violencia material y simbólica para quienes estudian y trabajan en todos los niveles del sistema educativo” (Morgade y Alonso, 2008: 34).

Adoptar la perspectiva de género en una investigación implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros; su carácter social, histórico y constitutivo de las personas, y su configuración que atraviesa todo el entramado de vínculos establecidos en una sociedad, articulándose incluso con otras relaciones sociales, según lo manifestado por Susana Gamba (2008).

Se considera que, en contextos conservadores y tradicionales como las pequeñas localidades del interior de nuestro país, es fundamental la instalación de una mirada de género dirigida hacia la familia y la escuela, como agentes socializadores y transmisores de modelos. Solo de esta forma se podrán producir cambios significativos tendientes a la equidad.

Los estereotipos de género están profundamente arraigados en la sociedad, siguiendo esquemas patriarcales muy estrictos, y nadie –o muy pocos– los cuestionan. Además, en una provincia en donde las organizaciones vinculadas con la defensa de los derechos femeninos –como Mujeres de la Matria Latinoamericana (MuMaLa) y la Multisectorial de la Mujer– formulan, con insistencia y en forma reiterada, desde el año 2011, el pedido de Declaración de Emergencia en Violencia Sexual y Doméstica, los educadores y las educadoras no pueden ser ajenos/as a esta realidad. No debe olvidarse que “la educación constituye una de las bases centrales en la transmisión de los patrones socioculturales de género desarrollados en los espacios de escuelas, colegios secundarios y universidades” (Fainholc, 2011: 71), y su aporte puede contribuir significativamente a la toma de conciencia y a la realización de acciones concretas para lograr la equidad de género.

Con los propósitos de favorecer dicho cambio al propiciar el análisis de paradigmas y prácticas docentes desde una perspectiva más integral y equitativa, se ha elaborado este artículo.

ANÁLISIS DE CONTENIDO, GÉNERO Y SEMIOSIS

La investigación realizada reconoce un carácter exploratorio y descriptivo, y apela a la triangulación al emplear métodos cualitativos y cuantitativos, en una complementación necesaria con el fin de obtener resultados más confiables.

Para efectuar el trabajo investigativo se han analizado 71 cuentos, incluidos dentro de quince volúmenes, cuyos títulos fueron proporcionados por los docentes.

Con el fin de lograr los objetivos propuestos, se efectuó el análisis de contenido, definido por Krippendorff (1982, cit. en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991: 293) como “una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto”.

La elección de esta perspectiva metodológica se debió a que puede aplicarse a cualquier elemento que refleje diferentes instancias de la comunicación humana, sin limitarse al plano lingüístico. Por ello pudo incluirse la iconografía (imágenes, fotografías y dibujos) de los textos y analizarlos desde la perspectiva de género (como marco teórico) y desde una mirada semiótica (en la búsqueda de significación e interpretación). Además, al proponer una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, se consigue reunir la precisión del dato –que se desprende a partir de la observación de las frecuencias en las unidades de análisis–, con el abanico de interpretaciones surgidas del contenido latente de un símbolo dado, según el contexto y de acuerdo con las posturas teóricas adoptadas. Se puede expresar, en síntesis, que la cuantificación de los resultados se complementa con la posibilidad de la incorporación del dato cualitativo, conformándose así una perspectiva mucho más enriquecedora para la interpretación de los datos y la elaboración de conclusiones.

Para poder realizar el análisis de contenido, se efectuaron los pasos que a continuación se enumeran, de acuerdo con lo establecido en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1991) y Mairying (2000, cit. en Cáceres, 2003).

Se consideró como unidades de análisis a los personajes de las ilustraciones de los cuentos presentes en los textos escolares, analizando las figuras femeninas y masculinas que aparecían en imágenes, fotografías y dibujos, y los textos que los acompañaban, haciendo especial hincapié en los aspectos que evidenciaban un sesgo sexista (por ejemplo, los adjetivos calificativos referidos a las mujeres y los varones).

Las variables establecidas en el proyecto original se indagaron a través de una hoja de codificación generada a partir del marco teórico adoptado; se empleó una metodología cuantitativa para contabilizar el número de varones y mujeres. Luego de finalizado el trabajo de recolección de datos, se procedió a la elaboración de matrices, a su procesamiento a través del análisis estadístico y, posteriormente, a la elaboración de tablas y gráficos.

Además, se utilizó otra grilla y una guía formada por preguntas, considerando categorías y subcategorías, desde una metodología cualitativa. Los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron:

1. Características de los protagonistas.
2. Importancia y prestigio de los personajes masculinos y femeninos.
3. Desempeño de roles y ejercicio de tareas.
4. Vínculos y relaciones.
5. Ámbito público y privado.
6. Actividad/pasividad.
7. Emotividad y afectividad.
8. Toma de decisiones, inteligencia, racionalidad.
9. Elementos, objetos.
10. Vestimenta.

Observar la cantidad de personajes femeninos y masculinos que aparecen en los cuentos, atender a su nivel de protagonismo, considerar qué características se les atribuyen, reconocer los ámbitos y espacios en los cuales se desenvuelven, apreciar qué roles y actividades desempeñan, evaluar las relaciones y los vínculos que se establecen, con el propósito de percibir los juegos de poder y/o subordinación, y examinar cómo dichas particularidades confluyen en la construcción de la trama y en el final de la historia, son algunas de las líneas de abordaje que se consideraron.

Con el fin de agrupar los datos obtenidos se tuvieron en cuenta las dimensiones mencionadas por Wainerman (1987, 2003) y Antolín Villota (2003), complementadas con lo relevado por Michel (2001). Además, se consideraron los aportes realizados por Adela Turín, al analizar los rasgos sexistas en la literatura infantil y juvenil, difundidos ampliamente por organismos e instituciones de Europa y América que propician la coeducación.

En una segunda instancia, los datos se agruparon considerando determinadas dimensiones ligadas con: a) construcción de la subjetividad e interiorización del género; b) distribución de roles y funciones; c) concepciones y representaciones relacionadas con la familia.

RESULTADOS

VARONES Y MUJERES EN LA ICONOGRAFÍA DE LOS CUENTOS

Al analizar las frecuencias con que se ha registrado la presencia de mujeres y varones, es evidente el predominio de un género sobre otro. En un total de 282 imágenes, hay 188

varones (67%) y solamente 94 mujeres (33%), como puede observarse en la tabla N° 1 y en el gráfico correspondiente.

LIBROS	VARONES		MUJERES	
<i>Soy de primero</i> (EDIBA)	16	55%	13	45%
<i>Vamos Juntos a 1</i> (EDIBA)	0	0%	1	100%
<i>El baúl de colores 2</i> (Santillana)	15	68%	7	32%
<i>Mi amigo Umi 2</i> (SM)	3	33%	6	67%
<i>Giralunas 3</i> (Santillana)	11	55%	9	45%
<i>Perpleja la oveja 3</i> (Santillana)	46	76%	15	24%
<i>El baúl de colores 3</i> (Santillana)	4	67%	2	33%
<i>Soy de tercero</i> (EDIBA)	16	73%	6	27%
<i>Mauro y Emilia 1</i> (Puerto de Palos)	25	78%	7	22%
<i>El baúl de colores</i> (Santillana)	6	67%	3	33%
<i>¡De la puerta al sol! 2</i> (Kapelusz)	13	52%	12	48%
<i>Todos juntos 2</i> (EDIBA)	18	67%	9	33%
<i>¡De la puerta al sol! 3</i> (Kapelusz)	7	64 %	4	36 %
<i>Piedra libre 3</i> (Kapelusz)	8	100 %	0	0 %
TOTAL	188	67 %	94	33 %

Tabla N° 1: Cantidad de varones y mujeres en la iconografía de los cuentos analizados (2010, 2012, 2013, 2014). Valores absolutos y relativos. (Elaboración propia.)

En la matriz transcripta observamos los diferentes libros utilizados, la variable considerada (sexo) y los valores, absolutos y porcentuales.¹ La primacía se hace notoria en la representación abrumadora de hombres, adolescentes y niños en las imágenes que acompañan e ilustran los cuentos de los textos analizados.

Solamente en dos de ellos (*Vamos juntos a 1* y *Mi amigo Umi 2*) hay predominio de lo femenino. Los otros trece textos presentan mayoría de varones en las imágenes relevadas, lo

1 - Uno de los libros analizados, *Mochila al hombro 2* (AZ), no cuenta con ilustraciones en los tres textos relevados; no obstante, se lo ha considerado para el análisis de contenido textual.

que se traduce en un porcentaje de 87%, si consideramos el total de quince volúmenes (100 %) que se analizaron.

Los porcentajes mencionados en investigaciones anteriores, específicamente en el plano de la literatura infantil y juvenil (LIJ), 60,61% y 62,8% (Etxaniz Erle, 2004; Colomer, 1994,

VARONES Y MUJERES EN ICONOGRAFÍA DE LOS CUENTOS



cit. en Etxaniz Erle, 2004) revelan también un evidente protagonismo de los varones en los textos analizados. No obstante, este estudio indica una cifra aún mayor a favor del género masculino.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se debe considerar lo expuesto por Alicia Alejandra Pastor (2009-2010), quien realiza un relevamiento de diferentes investigaciones y destaca sobre todo el trabajo efectuado en 1996 por la asociación Du Côté des Filles. Dicha asociación, luego de examinar un corpus de 736 álbumes, en un estudio que involucró tres países (España, Francia e Italia), subraya un marcado predominio de las figuras masculinas (61%). El informe fue divulgado en el N° 20 de la revista *Imaginaria* (2000), especializada en LIJ. En él puede leerse, además, lo siguiente: “los personajes masculinos son siempre predominantes: más numerosos que los personajes femeninos, ocupan más frecuentemente el papel de protagonistas”.

Como puede observarse, en el caso de los resultados obtenidos por este trabajo investigativo, la proporción a favor de los varones es aún mayor, ya que llega al 67%. Este predominio de representaciones iconográficas centradas en lo masculino refleja, de alguna manera, las concepciones y los discursos vigentes aún hoy en nuestra sociedad. A pesar de los avances en la legislación y en las políticas educativas tendientes a lograr la equidad entre los géneros, se observa que las mujeres no aparecen en una proporción equivalente a los varones, sino mucho menor, en apenas un tercio. Esto no es trivial ni intrascendente: la mayoría de las imágenes refuerza el rol que la sociedad atribuye a los hombres como conductores, líderes, dominantes y protagonistas. Mayor visibilidad, mayor presencia, mayor importancia. No debe olvidarse que:

La literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su propia vida, su manera de sentir y de pensar [...]. Esta fascinación de la literatura se acentúa cuando es un lector joven quien se enfrenta a lo imaginario. (Orquín, 1989: 15, cit. en Etzaniz Erle, 2004: 84)

LOS ADJETIVOS: JÓVENES BELLAS Y VARONES VALIENTES

En relación con los adjetivos relevados, puede observarse que la cualidad más atribuida a la mujer es la belleza, lo que se percibe en varios textos. Algunos ejemplos: “hermosa joven, toda mojada”, en “La princesa y el poroto” (*El baúl de colores 1*); “bella y celosa”, “esposa bella” en “Nace un héroe” (*Todos juntos 2*); “bella bailarina” en “Un soldadito de plomo” (*Perpleja la oveja 3*); “bellísima chica”, “la chica estaba maravillosa” en “Caye” (*El baúl de colores 3*); “María es linda” en “Diente flojo” (*El baúl de colores 3*).

El primero de los dones que entregan las hadas como regalo a la princesa recién nacida, en “Un beso mágico” (*Soy de primero*) es, justamente, la belleza. En segundo lugar, aparece la bondad. En el tercero, la inteligencia, y en el cuarto, la solidaridad. Indudablemente, una reiteración de los estereotipos que condicionan las características de una mujer “ideal”, según el mandato social establecido desde la órbita patriarcal. En este caso, también hay plena coincidencia con lo relevado en las investigaciones efectuadas anteriormente. “La belleza como ‘condición femenina’ constituye un estereotipo clásico de mujer y de niña”, afirma Alejandra Pastor (2009-2010: 3)

El ideal femenino podría resumirse en la casi “obligación” de ser bella y buena. Esta última cualidad también se observa como muy deseable en la futura maestra de “Josefina pasa a segundo” (*Todos juntos 2*), cuando la mamá expresa “seguro va a ser muy buena y paciente”.

En nuestra investigación anterior (Alvez, Ritter, Lujan, Monti Carvalho y Nieto, 2012) se había mencionado este aspecto al afirmar lo siguiente:

[...] existe un modelo de lo femenino que se orienta específicamente hacia las exigencias de la belleza física, rasgo que se reproduce una y otra vez en los textos analizados, principalmente en los relatos, y hacia otras cualidades que podrían sintetizarse en el adjetivo “buena”. Ser buena y hermosa, o sea, estar al servicio de los demás, complacerlos, alegrar e iluminar sus vidas con su dulzura y su aspecto agradable ha sido el estereotipo y la exigencia establecida para todas las mujeres que querían ser consideradas femeninas. Más que sujetos con derechos y capacidad de decisión y elección, se las relega al rol de objetos decorativos, promoviendo una imagen reducida y restringida.

Otros adjetivos que caracterizan a las mujeres y aparecen por lo menos dos veces en los textos relevados son “distraída”, “nerviosa” y “celosa”. Dichos vocablos apuntan a la esfera de la emotividad y de la subjetividad, remitiendo una vez más a lo ya determinado como “características del eterno femenino” (Fainholc, 2011: 75)

En los varones, en cambio, se destacan las cualidades consideradas propias del género, según los estereotipos, como la valentía y la posibilidad de ser buenos guerreros. Los ejemplos así lo evidencian: “hermoso y valiente” en “Un beso mágico” (*Soy de primero*); “valiente”, “un gran guerrero” en “Nace un héroe” (*Todos juntos 2*); “hombres valientes”, “muy valientes” en “Los tres cosmonautas” (*Piedra libre 3*); “valiente y guerrero”, “fuerte y temerario” en “El jefe indio” (*Piedra libre 3*).

SUBJETIVIDAD, ROLES DE GÉNERO, PROFESIONES, FAMILIA: LO FEMENINO Y LO MASCULINO

A partir de las dicotomías genérico-sexuales que definen las “características del eterno femenino”, se consideraron los estereotipos socioculturales que ordenan y determinan los rasgos identificadores de lo femenino y lo masculino (Fainholc, 2011: 75). De acuerdo con ello, y sin pretender la realización de un análisis exhaustivo, que excedería los límites de este trabajo, se destacarán algunos aspectos relevantes para contribuir a la desnaturalización de la mirada a partir de la perspectiva de género promovida en este artículo.

En la mayoría de los cuentos relevados **el protagonista o los protagonistas** son varones e inclusive instalan su predominio ya desde el mismo título. Ej: “El sastrecillo valiente” (*El baúl de colores 1*), “El gigante egoísta” (*Soy de primero*), “Los tres cosmonautas” (*Piedra libre 3*), “Agustín y el meteorito” (*Perpleja la oveja 3*), “Príncipe hechizado” (*Soy de tercero*), entre otros. Las protagonistas son menos, y se remiten en muchos casos a los cuentos maravillosos tradicionales, en adaptaciones o con versiones actualizadas, que en varias oportunidades solo reiteran estereotipos: “La princesa y el poroto” (*El baúl de colores 1*), “Caye” (*El baúl de colores 3*), “Un beso mágico” (*Soy de primero*), “La Cenicienta” (*Mi amigo Umi 2*), “Caperucita roja” (*Mi amigo Umi 2*). También puede considerarse estereotipada la figura de la mujer al asumir otros roles, por ejemplo como madre sobreprotectora y autoritaria, en “La princesa y el poroto” (*El baúl de colores 1*).

Se advierte también en el presente análisis cómo son los varones representados en las figuras masculinas quienes ejercen el poder, personifican la autoridad y toman las decisiones, en casi todos los textos narrativos analizados. Por ejemplo: el sultán en “Aladino y la lámpara

maravillosa” (*Soy de primero*); Francisco, el intendente de Bremen, en “Buenos amigos” (*Soy de primero*); el comisario de “El día en que llovieron buñuelos” (*Mochila al hombro 2*), o el rey que nombra consejero al sastrecillo valiente (*El baúl de colores 1*). De esta configuración iconográfica que enaltece a los hombres, otorgándoles determinadas cualidades relacionadas con destacados roles políticos y sociales, se desprende que los personajes masculinos son más relevantes y con mayor peso. De esa manera, en forma subyacente se afirma el rol pasivo, subordinado y sumiso de las mujeres. Sin embargo, hay algunas excepciones, como la reina de “La isla que flota” (*Giralunas 3*), una señora común, la Ferramosca, pero “enérgica y de pocas pulgas” que se convierte en la primera soberana por un “episodio heroico”, ya que pudo freír al pez que aterrorizaba a los habitantes de la isla.

En este aspecto hay coincidencia total con lo expresado por Etxaniz Erle (2004: 88-89) quien manifiesta: “Todos los oficios que implican algún poder corresponden a personajes masculinos (rector, subdirector, alcalde, etc.)”.

Si se profundiza un poco más el análisis de algunos textos mencionados, se observa que la curiosidad, la osadía, la valentía, la aventura, el riesgo, parecen ser atributos de los varones. La mujer aparece generalmente en una situación de espera y pasividad, como ya se ha manifestado. Por ejemplo, en “Aladino y la lámpara maravillosa” (*Soy de primero*), el Sultán posee el poder político y es el padre de Halima, la única mujer, quien se encuentra en una relación de subordinación. El genio tiene la potestad de conceder los deseos y modificar la vida de Aladino. Este, a su vez, no se arredra ante la aparición y solicita viaje, riquezas y amistad con la hija del gobernante. Ella aparece en un rol pasivo ya que se limita a aceptar la amistad deseada por el joven y propiciada por el genio.

Cuando el protagonismo está ejercido por alguien del género femenino, pueden observarse estas tendencias:

- a. La clásica y bella princesa que espera al príncipe azul, con quien podrá ser eternamente feliz y cumplir todos sus sueños, como en “Un beso mágico” (*Soy de primero*), o “La Cenicienta” (*Mi amigo Umi 2*).
- b. La niña que rompe con las reglas, como Ricitos de oro (*Soy de primero*), una chiquilla “un poco traviesa y curiosa”, que aparece como impulsiva (“no lo pensó ni un segundo”) y entra a la vivienda de la familia de los osos “sin pedir permiso”.
- c. La mujer que, por su emotividad y afectividad, incurre en una falta. Tal es el caso de Merenwen, de “El árbol de las varitas mágicas” (*¡De la puerta al sol 3!*), “hada distraída”, que se emociona al encontrar su varita y comete un grave error.

d. La bruja, generalmente “muy fea y malvada”, como en “Brujas eran las de antes” (*Todos juntos 2*).

Ricitos de oro emerge con una actitud muy activa en su rol protagónico, pero esto no es visto como algo positivo. Es más, el episodio debe servirle para aprender que “para entrar a un lugar, primero hay que pedir permiso”. Pensemos si sería el mismo cuento, con idéntica ideología, en caso de ser un varón el protagonista. En ese caso, probablemente se incentivaría esta actitud curiosa y se lo vería como detective o investigador. En forma reiterada, se percibe de qué manera los estereotipos confluyen para afianzar las diferencias y las representaciones naturalizadas acerca de cómo deben ser y actuar los dos géneros.

No obstante esta situación, podemos encontrar algunas excepciones en los textos analizados, que evidencian un avance en cuanto a las concepciones estereotipadas. Por ejemplo, Mariana, la protagonista de “Un viaje en calesita” (*Giralunas 3*), vive una aventura especial al realizar un desplazamiento en el tiempo, y viajar hacia una época pasada.

En relación con la distribución de las actividades domésticas, generalmente son las mujeres quienes efectúan **las tareas del hogar**, cocinan para todos los miembros de la familia, y cuidan a los niños. Por ejemplo: “El día en que llovieron buñuelos” (*Mochila al hombro 2*), “Historia con leche” (*Perpleja la oveja 3*), “Una mañana complicada” (*Todos juntos 2*), “Devuelvan a ese chico” (*Giralunas 3*), en donde el personaje femenino de la mamá aparece ubicado en el entorno familiar, cuidando a su bebé Andresito. También en esta cuestión hay coincidencia total con el informe de la Association Européenne Du Côté Des Filles (*Imaginaría*, 2000), que expresa: “En el contexto de la escasez flagrante de personajes femeninos, una mujer de cada dos está, en los álbumes de los tres países, encargada de las funciones maternas y domésticas”. Estereotipo relacionado esta vez con la distribución del trabajo para cada género y de los ámbitos de acción específicos. A la mujer se la relega al plano del hogar, con el altisonante título de la “reina de la casa”, cuando en realidad se cercenan sus posibilidades de crecimiento personal y profesional. En nuestra sociedad, el trabajo doméstico carece del prestigio y del reconocimiento que posee un puesto asalariado.

En alguna escasa ocasión, como en “Ricitos de oro” (*Soy de primero*), las tareas del hogar son realizadas en conjunto por la familia de los osos: “Un día, después de ordenar, limpiar, hacer las camas y preparar una rica sopa para la cena se fueron los tres juntos a pasear.”

Cuando las mujeres aparecen desempeñando **profesiones**, generalmente se encuentran al servicio y al cuidado de otros, en una extensión del rol maternal, por ejemplo maestra, como en “La nueva y yo” (*Perpleja la oveja*) y “Josefina pasa a segundo grado” (*Todos juntos 2*). Los varones, en cambio, ejercen profesiones más independientes y socialmente más reconocidas,

con mayor prestigio y mejor remuneración económica, como ingenieros y médicos, en “Misterio en la ciudad” (*Perpleja la oveja 3*).

En los relatos analizados, con frecuencia es el varón quien posee algún oficio o ejerce determinada profesión y, por lo tanto, realiza tareas remuneradas fuera o dentro del hogar: el zapatero de “Una importante ayuda” (*Soy de primero*), el pescador Pedro en “Grandes deseos” (*Soy de primero*), el detective en “Lupertius se enoja los jueves” (*¿De la puerta al sol! 3*), el cuidador del zoológico en “Los elefantes pintores” (*Giralunas 3*), el comisario en “El día en que llovieron buñuelos” (*Mochila al hombro 2*). En “Paisaje que sube y baja” (*El baúl de colores 2*) tanto el papá de Alejo Huachi como su mamá son artesanos; uno hace tinajas y la otra teje ponchos, pero solo él aparece en el texto con un oficio. Es alfarero; sin embargo, no se dice que ella sea tejedora. La falta de reconocimiento del trabajo femenino es otra cuestión que estigmatiza y condena a las mujeres a la exclusión.

Al respecto, la Association Européenne Du Côté Des Filles indica en su informe: “La jerarquía que los álbumes transmiten a los niños es esencialmente la del trabajo. Trabajo ‘masculino’, retribuido y/o prestigioso, trabajo ‘femenino’ gratuito y a veces humillante. [...] En los tres países los álbumes niegan a las madres todos los roles sociales y políticos y conceden una vida profesional sólo a 14 madres de las 255 en total” (*Imaginaria*, 2000). Etxaniz Erle (2004) expresa, luego de analizar los textos de la LIJ vasca que “hay un evidente desequilibrio en detrimento de las mujeres. Solo 17 aparecen desempeñando algún trabajo frente a 95 hombres con oficios definidos”. Podemos establecer relaciones muy claras entre la situación planteada por estos estudios y los resultados que hemos obtenido actualmente.

Sin embargo, existen algunos avances, mínimos en cuanto a porcentajes. La mujer puede aparecer desempeñando trabajos no convencionales, como colectivera en el caso de Mercedes, la conductora del “Colectivo dragón” (*Todos juntos 2*). En el análisis de la iconografía de los textos relevados durante el año 2010 por nuestro equipo, ninguna fémina conducía un vehículo, ni siquiera para trasladar a sus hijos. Nueva contradicción con lo que refleja el mundo actual, en donde la mujer no solo es capaz de conducir un automóvil, sino también una universidad, una empresa o un país.

Como contraparte, en el texto “Una explicación” (*Giralunas 3*) encontramos una mayor relación con el mundo real y con la sociedad contemporánea. La mamá de Joaquín es mostrada iconográficamente con el cabello de color castaño y largo, muy coqueta, y trabajando en su casa, en su escritorio, con la computadora. Se considera, por lo tanto, al personaje femenino como bello e inteligente, capaz de desarrollar actividades intelectuales y de cierta complejidad.

Aparecen, además, situaciones en donde la madre sale de su casa para ir a trabajar, como ocurre en “Caperucita roja y contagiosa” (*¡De la puerta al sol!* 2) o se observa el caso de Eugenia, en “Historia con leche” (*Perpleja la oveja* 3), la chica que viaja a la Capital, a cumplir un servicio por horas. Con ello, se evidencian situaciones en las que la mujer asume otras responsabilidades en el ámbito laboral, incursionando también en los espacios públicos, y no solo en los lugares privados y hogareños.

En lo que respecta a los **estereotipos étnicos**, puede percibirse que las niñas, adolescentes y mujeres presentadas en la iconografía son de piel blanca, y cabellos rubios, castaños o pelirrojos, como en “Un beso mágico” (*Soy de primero*). Este aspecto puede relacionarse con lo ya mencionado por Alejandra Pastor (2009-2010: 6), cuando habla de un “**estereotipo ario**”, inclusive en países que no pertenecen a esa etnia. Un ejemplo claro de este “ideal” es la imagen de Ricitos de oro (*Soy de primero*): una niña blanca, con pequitas, cabello rubio y enrulado, y ojos marrones. Imagen, sin duda, asociada a un prototipo de belleza y vinculada a ciertas concepciones como “deseable”.

En escasas ocasiones se muestra a las féminas con la piel trigueña o morena, o con rasgos propios de los pueblos originarios, como en “Paisaje que sube y baja” (*El baúl de colores* 2).

Por otro lado, también es notable el predominio de lo masculino en la asignación de **nombres propios**, lo que proporciona mayor visibilidad y reconocimiento social. En “El árbol de las varitas mágicas” (*¡De la puerta al sol!* 3), el abuelo mago posee el nombre de Maglor y así se lo menciona en varias oportunidades. En cambio, la niña que escucha la historia relatada por el hechicero no tiene nombre, y solo figura como su nieta. En numerosos casos se percibe esta pérdida de la individualidad y de la identidad de las féminas, fenómeno propio de una sociedad patriarcal. Las mujeres son “la esposa de, la hija de, la nieta de”, convertidas así en simple apéndice del hombre, sin vida propia. Omitir el nombre o mencionar a alguien solo a través de sus vínculos parentales significa también negar la visibilidad y los derechos inherentes. Implica desconocer o quitar la autonomía y la libertad individual.

En relación con los **modelos de familia** que se evidencian, también hay similitudes con los estudios analizados y que sirven de antecedentes para esta investigación. Se presenta a una familia tradicional, biparental, heterosexual, como en “Historia con leche” (*Perpleja la oveja* 3), “Un beso mágico” (*Soy de primero*), “La casa más limpia del barrio” (*Mauro y Emilia* 1) sin considerar la existencia de una diversidad de modelos familiares en la compleja sociedad actual.

Por otro lado, y como ya se percibió a través de algunos ejemplos, varios textos pueden ser leídos e interpretados en clave de parodia. Por ejemplo: “La isla que flota” (*Giralunas* 3),

“La etiqueta en el zapato” (*¿De la puerta al sol! 2*), “El mapa del tesoro” (*¿De la puerta al sol! 3*), “Caperucita roja y contagiosa” (*¿De la puerta al sol! 2*). Pensamos que con ello se tiende al siguiente objetivo:

La parodia permite a los textos infantiles tematizar y a su vez leer desde una distancia crítica los lugares comunes de la literatura infantil y juvenil, sus marcas fosilizadas. Por otra parte su necesaria referencia a otros textos o géneros parodiados obliga al juego intertextual; es decir a la apelación a otras obras, géneros, personajes, estilos [...] de la literatura infantil y juvenil, o incluso de la serie literaria o de la cultura en general. (Bajour y Carranza, 2005)

No obstante, es necesario indicar que, aún desde la mirada paródica, los estereotipos están presentes, y muchas veces remarcando actitudes extremadamente machistas, como en el cuento “El año nuevo de Felisa” (*Vamos juntos a 1*), donde la protagonista es presentada como “la tía solterona”, una persona que “siempre estaba en la Luna” y “nunca había conseguido novio”. Su máximo deseo era: “Que aparezca mi príncipe azul en un caballo blanco, que nos casemos, seamos felices y comamos perdices”.

PRÁCTICAS DOCENTES Y MODELOS ALTERNATIVOS

Los libros de texto analizados no logran mostrar la complejidad de la realidad social actual y resultan, en muchos casos, anacrónicos e inadecuados. Al mismo tiempo evidencian una gran deuda en relación con las mujeres, que conforman el 51% de la población mundial, y solo aparecen representadas en una proporción minoritaria. El sexismo y los estereotipos de género se manifiestan en todos los volúmenes. Esta afirmación se desprende no solo de la presencia abrumadora de los varones en la iconografía, sino también del análisis cualitativo elaborado en torno a lo considerado “femenino”.

En el relevamiento realizado, perduran muchos de los cuentos tradicionales –Cenicienta, Ricitos de Oro, la Bella Durmiente– con su visión más bien estereotipada de los roles y funciones destinados a los varones y a las mujeres. Esta misma mirada se mantiene aún en los textos más actuales, que ofrecen una reescritura de la versión clásica, como es el caso de “Caye” (*El baúl de colores 3*) de Ricardo Mariño o “La etiqueta en el zapato” (*¿De la puerta al sol! 2*) de Patricia Suárez.

Las mujeres están, por lo general, circunscriptas al ámbito doméstico, y sus características –salvo las bellas princesas– no son las mejores, sobre todo en el caso de las niñas que deben ser castigadas por su curiosidad y por meterse donde no las llaman ni las quieren. En algunos casos, esos cuentos se utilizan para iniciar la unidad o el eje temático, y para enseñar valores y buenos modales. “Las chicas buenas van al cielo [...] y las malas van a todas partes”, dice Graciela Cabal (1998) con una profunda ironía, haciéndose eco de un lema feminista, y advirtiendo también acerca de los posibles modelos de identificación. Modelos que no han cambiado actualmente, de acuerdo con lo que expresa dicha autora, y con lo observado en el recorrido por las narraciones incluidas dentro de los textos escolares.

Como cuentos contemporáneos y alternativos, brindando otra perspectiva, surgen muy pocas historias que puedan dar lugar a espacios de reflexión sobre una posible modificación de lo establecido desde la órbita patriarcal. Son escasas las representaciones iconográficas y los relatos que propician la construcción de otros modelos alternativos, a través de la desnaturalización de los cánones arquetípicos o de su puesta en tensión, por medio de recursos específicos como la parodia. Coincidimos en este aspecto con Castellano cuando afirma que “hay evidencia de que en los cuentos y textos para niños aún se manejan convenciones que son producto del sexismo” (2011: 18). No obstante, es importante indicar que se han producido algunas modificaciones en la producción editorial de los años más recientes, lo que parecería indicar un viraje en favor de la equidad genérica y de una educación igualitaria.

Nuestro mundo contemporáneo, nuestro entramado simbólico y referencial, aparecen como un terreno cargado de incertidumbres y de incertezas, con rasgos muchas veces contrapuestos, con categorías en tensión que deben considerarse en el momento de la interpretación. La deconstrucción de cánones internalizados, a través de la mediación de los/las docentes, naturalmente ayudará a crear itinerarios de lectura diferentes, en los que los textos tradicionales convivan con otras versiones más acordes con la realidad y con el mundo actual.

La conversación en el aula es una experiencia indispensable para la construcción de significaciones y sentido, siempre y cuando se consideren determinados postulados que tienen que ver con la apertura al otro, con la capacidad de escucha y de interacción. Con el respeto –tan mencionado– por las diferencias, con la creación de un clima armónico y participativo, con el rescate y la valoración del sentido común y de las experiencias personales y cotidianas, pero también y sobre todo con una percepción atenta del docente hacia el concierto semiótico que se despliega en el espacio del mundo conversador. Si aceptamos esta posibilidad de iniciar y sostener un auténtico diálogo con nuestros alumnos y alumnas, seguramente

empezarán a instalarse dentro de nuestras escuelas las estrategias tendientes a compensar las asimetrías y desigualdades de índole diversa (Alvez y Luján, 2012).

La toma de conciencia con miras a revertir situaciones desfavorecedoras para las mujeres y a desnaturalizar estereotipos debe realizarse en profundidad, tanto en las recreaciones-traducciones de los cuentos tradicionales como en la creación de historias contemporáneas.

No se trata de oponer un género a otro, sino de reconfigurar las libertades de ambos.
(Matteucci, 2011: 10)

Indudablemente, somos los/las docentes, sujetos plenos de conciencia semiótica, seres inmersos en una red de entramados sógnicos, quienes tenemos parte de responsabilidad en este estado de la cuestión, ya sea por acción o por omisión. Por acción, al seleccionar los textos que vamos a llevar al aula, al no hacerlos objeto de una evaluación crítica, o al minimizar aspectos específicos, quizás por su evidente naturalización y también por cierto determinismo. Por omisión, al no crear espacios de diálogo para debatir determinadas cuestiones a partir de lo leído o narrado, por no escuchar lo que los alumnos y las alumnas nos dicen, por no permitirnos cuestionar las desigualdades que existen entre hombres y mujeres, por no abrir las puertas para que los príncipes y las princesas de los cuentos tradicionales convivan con los nuevos personajes, muchas veces transgresores desde la perspectiva tradicional.

De este planteo surgen otros interrogantes. ¿Estamos preparados, como docentes, para desarrollar este nuevo rol, integrando la perspectiva de género a nuestras prácticas? ¿Están dispuestas las instituciones a incluirla dentro del proyecto educativo institucional y a generar propuestas que tiendan a la igualdad? ¿Se percibe la necesidad de trabajar específicamente con esta cuestión sin que se diluya en el amplio campo de la Educación sexual? ¿Somos conscientes de la importancia que revisten las prácticas educativas frente a todo tipo de violencia que cercene la igualdad genérica?

Aún resta mucho por hacer. Es fundamental la toma de conciencia de los docentes y la inclusión de la perspectiva de género en proyectos articulados y colectivos, enmarcados en programas más amplios y sistemáticos. Adoptar esta visión favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios (Gamba, 2008).

Ello demanda también la puesta en práctica por parte del estado de propuestas de formación y desarrollo profesional docente que contemplen los aspectos mencionados y colaboren

en el desarrollo de una mirada y de una conciencia críticas, en pro de la igualdad genérica.


Si la experiencia de lo habitual y la experiencia de lo diferente se inscriben en la misma dinámica de los aprendizajes semióticos (Camblong y Fernández, 2012), debe propiciarse el juego entre variación y repetición, entre lo flexible y lo estático, entre la continuidad y la ruptura, sabiendo que esta no es más que otra faceta de la misma continuidad.

Que nuestro estar en el mundo sea también un auténtico estar con el otro, en una continua interacción, en un continuo enriquecimiento, en igualdad de condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVEZ, M. (2015). *Literatura, género y poder. Mujeres: ¿víctimas, transgresoras o cómplices?* Buenos Aires: Dunken.
- ALVEZ, M. y LUJÁN, F. (2012). “Entre príncipes azules y zapatitos de cristal...”. Ponencia presentada en el II Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur, Posadas.
- ALVEZ, M., RITTER, R., LUJÁN, F., MONTI CARVALHO, F. y NIETO, C. (2012). “Estereotipos de género y textos escolares. Análisis de contenido en los textos de lectura empleados en el Primer Ciclo de las escuelas primarias urbanas de la localidad de La Cruz en el año 2010”. Investigación seleccionada y becada por el INFD (Convocatoria 2010). La Cruz: ISFD E. Sábato.
- ANTOLÍN VILLOTA, L. (2003). *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. Madrid: ACSUR-Las Segovias. Recuperado de http://mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/lamitadinvisible_lantolin.pdf
- BAJOUR, C. y CARRANZA, M. (2005). “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. En *Imaginaría*, N° 158. Recuperado de <http://www.imaginaría.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- CABAL, G. (1998). *Mujercitas, ¿eran las de antes? y otros escritos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CÁCERES, P. (2003). “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”. En *Psicoperspectivas*, vol. II, 53-82.
- CAMBLONG, A. y FERNÁNDEZ, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas: EDUNAM.
- CASTELLANO, L. (2011). “Roles de la escuela y la literatura en la construcción de género”. En *Novedades Educativas*, N° 8, pp. 16-22. Buenos Aires: Noveduc.
- DÍAZ RONNER, M. A. (2005). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ETXANIZ ERLE, X. (2004). “La ideología en la literatura infantil y juvenil”. En *Cauce*, N° 27, pp. 83-96. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_06.pdf
- FAINHOLC, B. (2011). *Educación y género*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GAMBA, S. (coord.) (2008). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- IMAGINARIA (2000).** “¿Qué modelos transmiten los libros infantiles?”, N° 20. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/02/0/modelos.htm>
- MATTEUCCI, N. (2011).** “Construcción del género. Una propuesta de análisis crítico del discurso”. *Novedades Educativas*, N° 8, pp. 10-15. Buenos Aires: Noveduc.
- MICHEL, A. (2001).** “Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. En *Educere*, Vol 5, N° 12, pp. 67-77. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601210.pdf>
- MORGADE, G. (2012).** *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- MORGADE, G., y ALONSO, G. (comps.) (2008).** *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- PASTOR, A. (2009-2010).** “Roles y diferenciación de género en la literatura infantil”. En *Borradores*, N° 10-11, pp. 1-11. Recuperado de [http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Roles %20y %20Diferenciacion %20de %20genero %20en %20 la %20literatura %20infantil.pdf](http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Roles%20y%20Diferenciacion%20de%20genero%20en%20la%20literatura%20infantil.pdf)
- WAINERMAN, C. (2003).** *Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria*. Documento de Trabajo N° 7, Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT7-WAINERMAN.PDF>



VALORACIONES Y SENTIDOS FORMATIVOS EN COMUNICACIÓN NO VERBAL (NIVEL INICIAL, EL BOLSÓN)

Eusebio BENEGAS

eusebio21@yahoo.com

Graciela GUIDOBONO

gguidobono@yahoo.com

Leticia LÓPEZ

leticiabl07@yahoo.com.ar

IFDC El Bolsón
El Bolsón, Río Negro

RESUMEN

Este artículo se propone analizar los alcances pedagógico-didácticos de experiencias educativas focalizadas en la observación del movimiento corporal y el lenguaje no verbal.

Tanto en la formación docente como en las prácticas de enseñanza, las acciones de observar, acercarse, sostener o “poner el cuerpo”, pueden contemplar una fuerte intencionalidad pedagógica, muy requeridas en particular en el Jardín Maternal. No obstante, contrasta la vacancia que existe respecto a estos abordajes en los planes curriculares de la formación y capacitación docente.

Con fundamentos en disciplinas corporales, y orientada a la vivencia del movimiento y la comunicación no verbal, se desarrolló una serie de cursos organizados en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, entre los años 2012 y 2015, y dirigida a estudiantes y docentes.

Con una perspectiva situacional e interpretativa, y en el marco de una metodología de investigación-acción, se visibilizan expresiones, narrativas y observaciones de estudiantes, docentes y bebés que participaron de esos espacios.

Se observan resultados en las dimensiones propioceptivas, didácticas y biográficas de las participantes, y sus valoraciones respecto al aprendizaje por la experiencia del movimiento y los sentidos formativos de la comunicación no verbal.

Palabras clave: Comunicación no verbal - Nivel Inicial - Trayectorias formativas - Movimiento



INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos indagar sobre las experiencias corporales que atraviesan docentes y estudiantes en la formación docente del Nivel Inicial y que están ligadas a la vivencia de la comunicación no verbal (en adelante CNV).

Este artículo revisa los enfoques del lenguaje no verbal en la formación y práctica docente y discute sus implicancias para la enseñanza en la formación docente. Para iniciar la investigación postulamos que existen aspectos corporales, emocionales, cognitivos y sociales que son susceptibles de ser observados e identificados a partir del trabajo de movimiento y comunicación corporal. Por lo tanto, pueden ser utilizados con intencionalidad pedagógica y como herramientas didácticas potenciadoras de la enseñanza en la tarea docente.

Buscamos indagar y discutir en torno a los méritos relativos de los procesos comunicativos no verbales orientados a la formación docente inicial y a la práctica para la enseñanza en la localidad cordillerana de El Bolsón, provincia de Río Negro.

La tarea de indagación se desarrolla sobre dos grupos de participantes que habían realizado un taller sobre CNV de carácter teórico/vivencial. El primer grupo está integrado por quince estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial, mientras que el segundo está compuesto por veinte maestras que ya se encontraban trabajando en jardines maternos y de infantes.

A lo largo de los talleres pudimos vivir –desde el trabajo corporal– un despliegue con intencionalidad comunicativa que no involucraba a la palabra hablada. Buscamos así profundizar en la experiencia de interactuar con el otro (colegas o pares), y con uno mismo, a través del movimiento corporal. Enfocamos en acciones exploratorias tales como ecos o fraseos gestuales, mirada ojo a ojo, contactos conscientes, diferentes formas de desplazarse, sentarse, apoyarse o recostarse en el suelo, relajar el cuerpo o permanecer en quietud procurando establecer un diálogo consonante con el grupo de pares.

Tomamos como marco de referencia a la danza/movimiento terapia (en adelante DMT; Fischman, 2009), que ha tenido amplia difusión y desarrollo disciplinar en varios países del mundo. Particularmente tiene un desarrollo en nuestro país a partir de 2001, no solo en el campo terapéutico, sino también en el pedagógico. Por su parte, la DMT incorpora elementos de la CNV (Celis Banegas, 2002) en tanto se configura una modalidad comunicativa y situacional en la expresión corporal con un otro y con uno mismo.

Estas disciplinas de base nos permitieron avanzar en las actividades con las participantes situando al movimiento y al cuerpo en el centro de la escena. Utilizamos también, como parte constitutiva de aquellas disciplinas, la eutonía (Alexander, 1980), el movimiento auténtico

(Fleisher, 2013) y a la danza *contact* improvisación como instrumentos que propiciaban el trabajo de interacción no verbal y facilitaban el emerger de una disponibilidad corporal y comunicativa. Lo acompañaban en todos los casos instancias reflexivas y de conceptualización acerca de las vivencias acontecidas entre las participantes de los cursos impartidos.

La vivencia de soltar el peso, de acariciar, abrazar, sostener, mirar a los ojos, tomar distancias, hacer pausas, silencios, o bien *entonar afectivamente*¹, son tareas ineludibles y cotidianas en la práctica pedagógica de las maestras, aunque asumen muy poca o casi ninguna centralidad de su enseñanza en la formación docente. Asimilar y vivenciar estas *experiencias* corporales –entendiendo experiencia como la actividad consciente que la persona *vive*– son un primer paso para luego promover su despliegue, amplificarlas o potenciarlas en *intervenciones didácticas* en las salas con los niños o bebés.

Nos propusimos investigar desde la perspectiva metodológica de investigación-acción participativa, en tanto es una forma de explorar una situación real con la finalidad de mejorarla (Suárez Pazos, 2002). De esta manera se busca involucrar como “indagadores” a los propios participantes, y es por ello que, a partir de los relatos, registros narrativos, observaciones de estudiantes en sus residencias, entrevistas en profundidad y el análisis de encuestas a los grupos de docentes y de estudiantes, desde una visión que procura ser respetuosa y contextualizada en el marco de la investigación cualitativa, nos abocamos a la indagación sobre las siguientes preguntas problema:

1. ¿Qué aspectos de la CNV valoran las estudiantes y docentes para su formación didáctico-pedagógica a partir de las experiencias de movimiento y el trabajo corporal?
2. ¿Cuáles son las dificultades y las posibilidades que implica el trabajo corporal en el docente o estudiante en formación del Nivel Inicial?

¿POR QUÉ ENSEÑAR CNV? PROBLEMATIZACIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

Llamamos comunicación no verbal a toda comunicación que se manifiesta a través del lenguaje corporal, gestos o expresiones posturales y no pertenece exclusivamente al universo de la palabra hablada. Esta comunicación se organiza en torno a patrones de posturas y movimientos que pertenecen a cada individuo en una cultura dada, y que a su vez, predetermina los modos de comunicación de una sociedad (Celis Banegas, 2002). Nos referimos a un amplio espectro de manifestaciones que van desde la gestualidad, la expresión del rostro

1- Concepto definido por Stern (1995) como la capacidad de compartir o sintonizar un estado afectivo con el otro. Traducción y metáfora preverbal, como “peldaño hacia el lenguaje”.

y la mirada, la postura, el contacto corporal, los movimientos del cuerpo y los aspectos no verbales que acompañan al lenguaje oral.

Resulta evidente que los aspectos conscientes e inconscientes de las expresiones no verbales, su intencionalidad o su espontaneidad, acompañan, refuerzan y en ocasiones hasta pueden negar el discurso hablado. Podemos, por ejemplo, adoptar una actitud amistosa con palabras, pero un bloqueo en la expresión gestual, o un alejamiento impulsivo puede resultar más contundente que cualquier enunciado. Por lo tanto, decimos que el cuerpo, su uso, su expresión, su movimiento, adquiere de tal manera un papel protagónico y decisivo en tanto es fuente y vehículo de la comunicación humana.

La paralingüística, la proxémica, la kinesis, el gesto, la mirada o el contacto son algunos de los aspectos que integran el universo de la comunicación no verbal y tienen especial desarrollo en investigaciones en la comunidad científica, pero a menudo son pasados por alto en las instituciones formadoras que no reflejan en sus planes de estudios los contenidos propios de este campo.

ALGUNAS PERSPECTIVAS CURRICULARES

En los últimos años, y a partir de la sanción de la Ley de Educación N° 26.206 (2006), se ha experimentado un gran crecimiento en la atención a la educación de la primera infancia a través de políticas provinciales y nacionales, con desarrollos curriculares específicos que pretenden avanzar sobre la mejora en la calidad educativa y en la especificidad de un Nivel Inicial que avanza en la construcción de una identidad propia.

Si bien se observa la pretensión de equiparar pedagógicamente a la CNV con los niveles de la educación maternal, estimamos que ello contribuyó a que se identifique esta modalidad como un espacio de menor jerarquía, o invisibilizado en otros niveles (primario, secundario, terciario), e incidiendo muchas veces en desvalorizaciones propias de un sistema educativo que requiere problematizar y revisar permanentemente sus propósitos formativos.

Resulta necesario avanzar en una lógica de construcción curricular que recupere las experiencias desarrolladas y las decisiones tomadas en las investigaciones que demuestran los logros alcanzados en torno al lugar del cuerpo, el movimiento y la comunicación no verbal. Orientados por una práctica vivencial hacia el establecimiento de un vínculo *afectuoso*² y empático con los niños o bebés, con la finalidad de favorecer sus aprendizajes, y acompañar una constitución psíquica saludable.

2- Subrayamos el sentido pedagógico de la palabra afecto, profundizado por Abramowsky (2009: 24).

En este sentido, afirmamos la importancia superlativa del *aprendizaje por la experiencia* en lo referente a las interacciones no verbales. En todo momento existe un aprendizaje corporal a lo largo de nuestras vidas y desde el nacimiento. El desafío consiste en desarrollar la conciencia de esa biografía corporal.

Entendemos que queda aún por recorrer un debate respecto de la falsa frontera entre el cuidar y enseñar en la primera infancia, entre el trabajo docente y el de ser una *segunda mamá*. Se podría decir que esta asignación de rol ha estado sobrevalorada en este nivel por lo cual es necesario problematizarla, resignificando la dimensión afectiva y emocional, pero contrastando el amor pedagógico como algo muy diferente al amor maternal. Actualmente existen numerosos trabajos que señalan esta necesidad de “patear un poco el tablero” de los estereotipos edulcorados que circulan entre los estudiantes del Nivel Inicial (Abramowski, 2009; López, 2013).

La incorporación de varones a estos ámbitos formativos y de trabajo educativo diversifica y enriquece las posibilidades de construcción grupal e institucional. También supone la ruptura de estereotipos de género y la desmitificación del rol de maestra como continuadora del rol materno. No obstante, existe una marcada vacancia en la realidad cotidiana de la región, particularmente en la matrícula de aspirantes a docentes del Nivel Inicial.

EDUCACIÓN NO VERBAL CON LOS BEBÉS

Los aspectos relacionados con la comunicación no verbal, en particular el uso de los gestos, desplazamientos posturales y el contacto consciente, han sido ampliamente estudiados y documentados.

El niño se apoya en la gestualidad para comunicarse con otro, acompaña su discurso con la expresión espontánea de todo su cuerpo, y es clave para el educador lograr interpretar ese mensaje, comprenderlo corporalmente, identificarlo y traducirlo en sensaciones, sentimientos o necesidades.

Destacamos las investigaciones de Farkas (2007) acerca de la comunicación gestual en la temprana infancia. Concluye que los gestos refuerzan, promueven y fortalecen el desarrollo del lenguaje. “Son los gestos quienes cumplen un rol importante en esta etapa, precediendo, completando y fortaleciendo el desarrollo de los hitos del lenguaje” (Farkas, 2007: 113).

En el plano de lo gestual, la autora resalta los estudios de las psicólogas Acredolo y Goodwyn (2003, cit. en Farkas, 2007) en los años noventa en los Estados Unidos, respecto de la relación que se establece entre la capacidad en el fraseo gestual y el desarrollo cognitivo, y muy especialmente en el campo de la memoria, la imitación o la atención.

Son destacables, por su parte, las investigaciones de Stern (1991) centradas en las interacciones tempranas de los bebés con sus madres. Plantea una serie de mecanismos subyacentes en el *entonamiento*, entendido como una forma de compartir estados afectivos. Se refiere a la pauta del tiempo, del espacio y de la intensidad para determinar las cualidades de la experiencia de un intercambio amodal o intersubjetivo.³ Refiere este autor al entonamiento como peldaño hacia el lenguaje, de manera que confirma que en esa vivencia de sintonizar o empatizar con el otro se implica la reformulación de un estado subjetivo, y por lo tanto, contribuir en la formación del sentido de un sí-mismo, o *verdadero self*.

En los espacios educativos, esa relación se va construyendo *con intencionalidad pedagógica*, y particularmente en el Nivel Inicial con la centralidad en el juego como piedra angular de la didáctica del nivel. Se trata de jugar, de observar y poner el cuerpo *sin vergüenza*, tal como lo plantea Penchansky (2009), respecto a la tarea enseñante.

Resulta interesante recuperar uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial que hace referencia a la complejidad del trabajo enseñante como acompañante *afectivo, seguro, figura de sostén y mediador cultural*. Que enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones compartidas acompañando con la palabra, entre otras acciones específicas y particulares para los más pequeños (Violante, R. 2009). Otras conceptualizaciones que profundizan en la temática y que nos resulta interesante compartir tienen que ver con aquello que señala Calmels (2009), respecto al cuerpo del docente como *captador de atención* en tanto aloja una disponibilidad receptiva y empática con el otro.

ALGUNAS DISCUSIONES ACTUALES

Afirma Jaritonsky (2000) que existe una falta de información sistemática del docente en este campo, por lo que hace falta construir redes, espacios de discusión, y pensar en cómo garantizar su aprendizaje y las estrategias didácticas para el uso del cuerpo y el conocimiento de la CNV en el terreno educativo. Pero como dice la autora, para poder hacer es necesario conocer. En lo referido al cuerpo como poderoso instrumento comunicativo es preciso comprenderlo a través de *la vivencia*. De una vivencia plausible de estar organizada y sistematizada curricularmente, con ejes específicos, contenidos y fundamentos epistemológicos que le son propios a este campo del conocimiento.

3- En la comunicación, modos perceptivos simultáneos: vista, oído, tacto, gusto y olfato.

Existen en la actualidad diversos encuentros y eventos científicos de asociaciones que buscan promover la discusión en torno al lugar del cuerpo en relación con las problemáticas actuales de la infancia y en el orden de lo pedagógico. Por ejemplo, la Red Pikler Argentina y la Asociación Argentina de Danza/Movimiento Terapia son organizaciones que anualmente convocan a la discusión en distintos puntos del país, con el fin de visibilizar paulatinamente la relevancia del trabajo corporal y el movimiento para avanzar en una mejor comprensión de la integridad humana.

Para sostener la importancia y centralidad del juego debemos repensar el papel del cuerpo en movimiento del docente como elemento didáctico en tanto vehículo de comunicación y transmisión de conocimiento. No hay juego sin jugador –advierte Ullúa (2012)–, esta enseñanza debe darse en *contextos de sentido* para los niños o bebés. En consecuencia la mediación del educador deberá estar fortalecida desde lo no verbal, y esencialmente observadora de lo corporal en uno mismo y en los otros, para poder comprender la situación pedagógica e intervenir sobre ella.

METODOLOGÍA

Nuestra investigación utilizó una metodología cualitativa, con el enfoque de investigación acción participativa, en el sentido de que consideramos en situación y en contexto a las diversas fuentes de información. Desde este paradigma, la *legitimación* está dada por intereses y valoraciones relacionadas con las prácticas educativas de maestras y estudiantes del Nivel Inicial, que atribuyen el sentido, las funciones y las valoraciones en cada caso.

Se pretende exponer el proceso gradual de reconocimiento que las participantes le otorgaron a la investigación a fin de mejorar las condiciones del contexto de la tarea educativa y del desarrollo de las capacidades de los educadores.

ENCUADRE DEL TRABAJO DE CAMPO

Se estableció en el marco de Espacios de Definición Institucional (EDI) y en cursos de capacitación docente, propiciados por el IFDC El Bolsón.

El trabajo realizado en 2014, se basó en las experiencias de 2012 y 2013 y consistió en la realización de cursos de CNV –de similares características y duración (25/30 horas reloj)–, sumando una población total de 60 estudiantes y 20 docentes. Los encuentros de movimiento tenían una frecuencia semanal de dos horas; además se realizaban actividades no presen-

ciales, tales como la redacción de la autobiografía corporal, y las propias actividades investigativas, como el registro de entrevistas, la revisión bibliográfica, las tareas de observación participante y no participante y de análisis de los datos. De esta manera se multiplicaron las formas de registro, incluyendo también el despliegue de la propia narrativa, con la finalidad de sumar elementos de análisis.

Nos centramos en la observación no participante y el registro fotográfico de las experiencias de movimiento realizados en los cursos de CNV, poniendo el acento en los relatos y narrativas, ilustraciones y acciones que posteriormente analizamos con los datos obtenidos en las encuestas, entrevistas y análisis de los registros de los observadores no participantes.

Todos los encuentros se organizaban con la misma estructura: un momento inicial, un desarrollo con propuestas de movimiento, un tiempo de transición en el que se daba lugar a la expresión en imágenes, y un momento de cierre que contemplaba una puesta común con predominio de la palabra y la reflexión.

La indagación focalizada en las *narrativas* pretende poner en relieve aquellas descripciones que abonan la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los educadores, sobre la base de *interpretación* de sus saberes, creencias, valoraciones e intenciones con los otros.

Realizamos ocho entrevistas individuales a estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial que realizaban sus prácticas de residencia, y una entrevista grupal al conjunto de las practicantes. Cabe destacar que la totalidad de los participantes de los talleres (estudiantes y docentes) son mujeres.

Decidimos transitar por la perspectiva de la *entrevista etnográfica* en el sentido que lo plantea Guber (2001), para indagar en los participantes de una manera no direccionada. Asumimos una posición de desconocimiento y duda sistemática, dejándonos sorprender, y que buscó reconocer competencias metacomunicativas, así como “la expresión de temáticas, términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado” (Guber, 2001: 31).

A su vez, realizamos veinte *encuestas* a docentes que se encontraban trabajando en jardines de infantes en la localidad de El Bolsón y habían realizado también el curso de CNV.

De manera complementaria, se utilizó una serie de *guías de preguntas*, construida por las propias estudiantes, y *registros fotográficos*.

La información obtenida a través de estas fuentes tales como registros, narraciones, encuestas y entrevistas ha sido objeto de un *análisis interpretativo*, espiralado y planificado⁴ para

4- Nos referimos a la espiral en ciclos de la I-A colaboradora en educación, desarrollada por Suárez Pazos (2002: 5).

la generación de las categorías conceptuales de un mayor nivel de abstracción, intentando así obtener una red de relaciones con la finalidad de comprender los aportes que ofrece la CNV en la formación docente inicial y continua.

Nos interesa aclarar que la construcción de esta investigación fue un proceso participativo y abierto con las inscriptas a los cursos. Al tiempo que vivenciamos experiencias de movimiento, nos vimos embarcados en un trabajo metodológico y sistemático que orientaba preguntas y estimulaba la reflexión compartida. La participación de los actores en la elaboración de los datos ha sido sustancial en la medida en que sus vivencias y los análisis que de ellas devenían, eran puestos a consideración y cruzados con datos que provenían de las encuestas, observaciones, registros diversos, que ellos mismos producían.

A partir de las preguntas que guiaron la investigación, propusimos las siguientes categorías de análisis para triangular los datos obtenidos en las observaciones, entrevistas y relatos narrativos:

- **Dimensión propioceptiva:** se refiere a las manifestaciones perceptivas del cuerpo en movimiento. Remite a la consideración de las partes del cuerpo, su organización y regulación tónica. A su vez integra las vivencias que registran la dinámica espacial, temporal y de la intensidad.
- **Dimensión didáctica:** se refiere a las consideraciones que remiten al trabajo en la sala con los niños, estrategias desarrolladas o experiencias ligadas a un enfoque pedagógico o práctico de enseñanza.
- **Dimensión autobiográfica:** se relaciona con aspectos de la propia historia biográfica y trayectoria formativa. Remite a la observación de sí mismo e implica una revisión autorreferencial.

Los procedimientos que utilizamos para leer los datos obtenidos consistieron en observar y discutir con el equipo de investigación (integrado por docentes y estudiantes del profesorado del Nivel Inicial, del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón), aquellas recurrencias y coincidencias o semejanzas que han sido manifestadas por los entrevistados. También consideramos pertinente destacar los aspectos que de acuerdo con nuestra interpretación –como sujetos implicados en la investigación–, situada y en contexto de trabajo de campo, aparecen como significativos para enunciarlos en el siguiente apartado.

Se utiliza la sigla ED para decir: Entrevista a Docente, la sigla EE, para decir: Entrevista a Estudiante, y la sigla RE para decir Relato de Estudiante o de Docente (D) y la sigla G: Grupal.

RESULTADOS

SOBRE LA DIMENSIÓN PROPIOCEPTIVA: DESCUBRIENDO POSIBILIDADES Y DIFICULTADES

Trabajar en el suelo, arrodilladas, agachadas, recostadas o en chinito (de piernas cruzadas) remite a un trabajo que exige un esfuerzo corporal, de acomodar partes del cuerpo que habitualmente no utilizamos, y muchas veces ese permanente *ir al suelo o agacharse* se traduce, a lo largo de las jornadas, en ciertos dolores físicos que manifiestan sentir las maestras y residentes: “me di cuenta que tengo un fuerte dolor en la espalda” (EE5).⁵ Máxime si las actividades con los pequeños están *cargadas* de otras cuestiones que no refieren a la tarea pedagógica. Observamos, a partir de las manifestaciones de las maestras, que existen valoraciones respecto al “empezar la jornada de una manera más relajada”. Sintieron entonces que el relajarse tiene un sentido pedagógico dado que incide, primero, en su propia disposición corporal y, luego, amplía el nivel de conciencia de las acciones y movimientos que hace el docente y le permite evitar dolores: “sería interesante hacer un momento de indagación y de relajación antes y después de cada encuentro en la sala” (ED6).

Esta frase se encontró recurrentemente en el conjunto de las estudiantes y docentes entrevistadas y tiene que ver con la importancia de generar un espacio previo y posterior al trabajo con los niños/as o bebés, en el que puedan dedicarse un tiempo al trabajo de reconocimiento corporal, de disponibilidad y relajación: “en el jardín me muevo más en un nivel del piso”; “no me había dado cuenta de la importancia del suelo” (EE2); “hay diferencias entre el maternal y el de infantes respecto al abordaje corporal” (EE1).

Luego de una actividad *eutónica*⁶, que propiciaba la observación de los huesos en el curso de CNV, una maestra refirió: “me gustó mucho porque me pude relajar. Me descontracturé, me aflojé. Yo lo haría para relajarse antes de entrar a la sala, y después. Para sentirse bien, y no salir con toda esa carga agotadísima” (EG6).

Entendemos que disponer de una preparación corporal es un elemento que favorece a la tarea y requiere de un tiempo previo al comienzo de la jornada de actividades con los niños/as o bebés. Esta preparación puede consistir en la ejecución de un conjunto de movimientos que se hacen de manera muy particular, muchas veces de forma lenta y suave. Con la intención de

5- Siglas utilizadas: ED (entrevista a docente), EE (entrevista a estudiante), RE (relato de estudiante), RD (relato de docente), RG (relato grupal).

6- Entendida como proceso psiconeuroinmunoendocrínico de regulación del tono muscular. Eutonia proviene del griego, eu –bueno, óptimo, armónico– y tonos, que refiere a tensión muscular (Odessky, 2003).

calentar los músculos y articulaciones, activar la circulación sanguínea y despertar el cuerpo. Se trata de una preparación para ajustar y observar –con conciencia– las partes del propio cuerpo. Cerrar los ojos, atender a los movimientos respiratorios con la finalidad de una mayor interiorización y una mejor escucha de uno mismo. A veces simplemente se trata de descalzarse, permanecer en quietud, o de lograr una posición estable y cómoda que permita obtener cierta calma corporal y mental.

Estas acciones –que invitan a la propiocepción corporal y preparan la disponibilidad– constituyen herramientas propioceptivas que inciden en la disposición al trabajo con los niños, especialmente en el campo de lo lúdico y vincular en la medida en que se regule o se *entonen* los afectos desde el comportamiento comunicativo.

SOBRE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA: CUANDO ANDAMIAMOS CON EL CUERPO

Abordando la segunda categoría de análisis, en relación con los aportes didácticos, hemos observado dos subcategorías: una que refiere al intercambio de experiencias no verbales con los niños en la sala, y otra referida al desarrollo de la grupalidad durante los cursos de CNV y que redundaron en vínculos sostenedores y facilitadores de experiencias y aprendizajes sensibles.

Respecto a la interacción con los niños, una de las referencias manifestadas está ligada al nivel de altura y el desplazamiento en el suelo: “fue muy movilizante desde lo emocional y lo corporal. Pude trabajar mucho con la verticalidad, nuevos espacios. Ponerme a la altura de ellos. Dejar de tener esa posición de autoridad que muchas veces tenemos con los niños como adultos. Ver que bajar un poquito me ayuda a empatizar con ellos, a jugar, a no preocuparme por mi tamaño y el espacio que ocupo” (EE4).

Esta expresión nos lleva a pensar en dos aspectos: por un lado, la acción de “bajar un poquito” como estrategia que promueve un mejor estar con el niño, y por otro lado, con relación al “espacio que ocupo” que remite a la revisión de los propios juicios o mitos del propio cuerpo. Este acercamiento facilita un contacto ojo a ojo, una relación más cercana. Se propicia el juego intercuerpos.

Se precisa andamiar la tarea para guiarla y darle tiempo en la sala para posibilitar que experimente con confianza una relación ojo a ojo. Esto lo hemos transitado a lo largo de los talleres, poniendo el foco de atención, por ejemplo, a través de la exploración de la *empatía kinestésica*:⁷ “a mí me encanta cuando los chicos se me suben encima, se me cuelgan. Me gusta cuando juegan con mi cuerpo” (ED3).

7- Concepto específico de la Danza/movimiento terapia, desarrollado por Fischman (2009). Refiere a una comunión enactiva del movimiento con el otro.

Por supuesto, las consideraciones no están exentas de la dimensión institucional-grupal, y de las tensiones naturales que existen en los contextos educativos: en general, las rutinas con los niños se organizan grupalmente. La *multitarea* que define Ullúa (2012) resulta ineludible en la actividad de la maestra durante la jornada escolar. La observación de cada niño y del ambiente en cada momento del día posibilitaría una planificación ajustada para *intervenir oportunamente*,⁸ tanto en los momentos lúdico-exploratorios como en los de alimentación e higiene.

La residente de un grupo de veinte niños de cinco años de edad lo pudo expresar: “en la sala se escuchan gritos en simultáneo, unos niños corren excitados en la sala, mientras otros juegan con algún objeto y luego con otro, sin permanecer o desarrollar un juego. Es caótico, a veces se arrojan objetos o se empujan sin tomar dimensión de la acción violenta. Sobre todo los días lunes. No se pueden quedar quietos un momento, no escuchan, no se puede hacer nada” (EGE).

Frente a una nueva situación de desorganización grupal la docente optó por cambiar de postura. Hizo un largo silencio. Se sentó en el suelo en el centro de la sala con confianza y gesto serio. Miró a los ojos de los niños que a su vez la miraban a ella. Dejó pasar un tiempo. Poco a poco se despejó el ruido y se asomó un ritmo grupal más calmo. La pausa se extendió por unos momentos y los niños se sentaron en círculo esperando la consigna que les iba a proponer la residente: “Ahora vamos a hacer un juego de estatuas y nos vamos a mover sin hablar y en cámara lenta” afirmaba la residente, “quiero ver cuánto tiempo pueden permanecer congelados”.

La propuesta que planificó consistía en lograr que los niños puedan explorar formas corporales a través del gesto y de la posición del cuerpo. Se buscaba que puedan observarse mutuamente pero en un ritmo grupal sincronizado y con pausas cada vez más prolongadas. Estas intervenciones lúdicas corporales apuntaban a propiciar en particular a la escucha y la observación de los niños. Frente a un ritmo grupal acelerado y que tiende a la obturación de un despliegue lúdico y compartido entre pares, se presentó una estrategia que puso en acción la atención sostenida, la exploración de la quietud, de la pausa y de la observación. La intencionalidad didáctica estuvo atravesada por un fuerte sentido de presencia y de comunicación no verbal.

El movimiento de un grupo no es la suma de movimientos individuales. Es algo muy diferente. En la expresión del movimiento grupal cada una debiera tener conciencia de su

8- Concepto desarrollado en profundidad por Pikler (1985) a partir de sus investigaciones con bebés en hogares de Hungría.

propio movimiento, pero esta conciencia está sujeta y subordinada a un reconocimiento del grupo como totalidad.

La acción de contemplar lo que se construye, se desarma y se vuelve a armar también colabora en el sentido de ser observada y de observar, de acompañar con un sonido, de andamiar con un movimiento rítmico o una acentuación en particular. Las participantes del taller (residentes y maestras) entienden y experimentan que sus acciones son propias, pero a la vez, deben estar en sintonía con la rítmica grupal.

Las estrategias presentadas por la residente, a su vez, tienen relación y sustento conceptual con contenidos curriculares relacionados con la Educación Sexual Integral en la medida en que se habilita una comunicación genuina y de reconocimiento corporal. Los niños exploran y observan su cuerpo y registran el cuerpo de los otros. Estas acciones o propuestas potenciaron y profundizaron el desarrollo de una mayor conciencia acerca de los espacios kinesféricos, espacios públicos, íntimos o privados, al poder jugar con el cuerpo a partir de detenimientos, acercamientos o distanciamientos conscientes en la sala.

SOBRE LA DIMENSIÓN BIOGRÁFICA: REVISIÓN ENTRE PARES, ASPECTOS VALORADOS COMO POSITIVOS

Disponer de un tiempo específico para observarse en quietud o en movimiento. Dirigir la atención a diferentes partes del cuerpo, centrar la mirada en los ojos de una compañera o dejarse llevar por la fluidez que propone el impulso de otro, abren la posibilidad de encontrar aspectos propios no reconocidos.

Estas aperturas en comunicación no verbal se han desarrollado en un marco de trabajo de predominio grupal con implicancias en términos de fortalecimiento intersubjetivo. En todos los casos, las participantes han manifestado valoraciones significativas y referidas al sostén y la confianza grupal.

Las participantes lograron reconocer el espacio de grupo como un lugar de contención y de seguridad. Un lugar de formación que se ofrece *de otro modo* y que contrarresta con otros espacios formativos: “cada sábado pareciera que invita más y más a confiar nuestro cuerpo al otro. Hoy nos dejamos levantar una a una por el resto de las compañeras y estuvo buenísimo” (EE7); “clase final y no menos movilizadora. No me dio vergüenza moverme. El grupo generó en mí mucha confianza, me reí, y sentí el acompañamiento desde mis compañeras [...] lamentó muchísimo que haya terminado, porque desde lo emocional fue muy movilizadora y desde lo corporal muy innovadora” (EE3); “el cierre estuvo emocionante, el escuchar a cada

compañera el comentario de todas las clases fue agradable, se me puso la piel de gallina en algunos comentarios. Por último me encanto el espacio. ¡Gracias!” (RE4).

La grupalidad así entendida, y apoyada en la perspectiva que despliega Anzieu (1997) –en el sentido de lo imaginario en los grupos– se vio enriquecida por el emerger de imágenes interiores, deseos, preocupaciones comunes, descubrimientos y angustias compartidas. Muchas veces verbalizadas o volcadas en ilustraciones, o en modelados de arcilla.

Una estudiante relata: “ya es el tercer sábado que nos reunimos y con el grupo se respira otro ambiente. Disfruto bastante poder mostrarme como soy de verdad. No sé por qué razón vivo estructurada sin permitirme, en el ambiente escolar, ser quien verdaderamente soy. En las reuniones familiares soy quien hace bromas y hace reír pero en la escuela a menudo me encuentro en un estado rígido, me inhibe, me bloquea, y es hasta ahora que me doy cuenta que actuando de esta manera limito mis posibilidades. O mejor dicho, se limitan mis posibilidades” (RE8).

Otra docente dice: “esto de poder hacer un registro con una expresión, de plasmarla en un papel también está bueno. Dejas fluir todo lo que te pasa. Y cada vez con cada clase tenía un sentido particular. Ningún dibujo fue igual” (ED8).

La experiencia de alzar a otro, mirarlo, tocarlo, o bien, dejarse llevar, sentirse mirado o moverse en sintonía con el otro ha facilitado un acercamiento con los pares y colegas desde un lugar diferente y que no resulta habitual. Respetando siempre el marco de trabajo planificado, hemos detectado que las referencias de las participantes en este punto han sido muy destacadas: “se pudo armar un grupo muy lindo”; “me sentí en confianza con mis compañeras... las pude conocer desde otro costado, dejarme tocar, o tocarlas sin decir nada”; “puse una energía más que nada por mis compañeras, para que se suelten más” (EE3, 4 y 7).

En este marco se posibilitan aperturas que fortalecen los aprendizajes, así como también las convivencias entre pares o colegas que comparten el mismo trabajo, y se resuelve de una manera diferente el vínculo que se establece entre los participantes.

Por otro lado, los participantes reconocen que el trabajo corporal les permitió hacer una revisión propia que trasciende a la vivencia corporal y que llevó a la reflexión de las trayectorias formativas, a las implicancias educativas y a la observación del sí mismo y lo auténtico de uno: “sentí en mi cuerpo la libertad que asocio con mi infancia. Esos momentos en que uno se encuentra, de niño, sostenido, divirtiéndose, jugando y riendo sin preocupaciones ni obligaciones. Me reconozco muy intuitiva y en esta experiencia le presté nuevamente atención. Me conecto con mis emociones y con las de las demás (remarco que creo que en la experiencia con el otro es donde uno se conoce y este espacio además permitió poder au-

torreflexionar y hasta transmitirlo, momento nada fácil para muchos) y más que nada con la expresión sobre todo corporal” (RE10); “esto lo relaciono mucho y lo encuentro importante con la actividad en sala de Jardín” (RN2); “quedé más perceptiva, emociones a flor de piel, continué desarrollando mi sensibilidad algo que me caracteriza y que hace rato había dejado relegado” (RN16); “jamás creí sentirme así con personas que conozco poco pero pude conectarme con mis compañeras. Logré abrirme a mí misma y ante los demás. Mostrar alguien que quizás no muestro siempre” (RN15).

También relevamos apreciaciones vinculadas a la propia historia. Al reconocimiento del sí mismo y la propia identidad y, con esto, emociones que se desprenden de allí, tales como la ansiedad, la angustia, el miedo, la libertad, paz o la felicidad.

Por ejemplo, una estudiante señala: “los tres golpes que hizo el profesor en señal de que podíamos adentrarnos en la relajación me trasladó directamente a mi infancia, a ese lugar seco donde me crié y de donde no tengo los mejores recuerdos. Intenté salirme de allí en varias ocasiones pero no pude y solo esperaba que se volvieran a emitir los sonidos para abrir los ojos con libertad” (RE4).

En síntesis, las valoraciones de las experiencias por parte de los participantes resultaron en general muy positivas y explican que los objetivos propuestos al inicio de los talleres fueron alcanzados.

En los talleres se han revisado registros inconscientes del propio cuerpo, aspectos valorados o invisibilizados en su historia. Se dirigió la atención hacia el cuerpo, su imagen y sus posibilidades. Han ligado sus trayectorias formativas, su presente y su pasado a partir del trabajo corporal, del movimiento y su posterior reflexión emocional-cognitiva.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos indican que gracias a las competencias en el trabajo interpersonal, incluidas su dimensión corporal, didáctica y biográfica ante los aspectos no verbales de la relación, las participantes de los talleres han adquirido en todos los casos experiencias y habilidades que promovieron no solo el desarrollo de su yo observador revisando las propias trayectorias formativas sino que también focalizaron su experiencia desde la vincularidad con el otro de modo no verbal. Esto lo han podido conceptualizar en términos didácticos para el trabajo con los niños: “el cuerpo es una gran herramienta que debemos aprender a usar, sobre todo en el Jardín Maternal, donde los bebés están construyendo su subjetividad y cómo uno,

como docente, los mire, los acaricie, los contenga, los entienda entre otras muchas cosas va a ser parte de esa constitución, sea para bien o para mal” (EE2).

La concepción del *aprender* para los futuros docentes está impregnada de la propia trayectoria educativa. Abonamos el planteo que formula Nicastro (2009) en el sentido de pensar las trayectorias formativas como caminos y posibilidades. Esto implica revisar la biografía escolar, la propia historia de vida, y –agregamos– de la historia de su propio cuerpo. Para profundizar las prácticas de enseñanza y de formación, es preciso abrir un espacio que posibilite la mirada al *sí mismo*, de comprender y observar su movimiento auténtico, su propia subjetividad y la manera o la postura que su cuerpo adquiere ante diversas situaciones: “me llevo más seguridad para presentarme ante un grupo de niños, menos miedos y más confianza para continuar y hacerle frente a este nuevo proyecto de vida que emprendí a esta altura de mi vida” (ED3).

Nos hemos encontrado con multiplicidad de significaciones para cada una de las participantes. En parte la experiencia ha contribuido a desmitificar estereotipos que encierra el trabajo corporal, y abre la posibilidad de empatizar con el otro a partir de experiencias de movimiento. En este sentido, las trayectorias formativas y las narrativas pueden pensarse también como objeto de estudio. La construcción de la propia identidad, la revisión de la biografía corporal y de las experiencias subjetivas son también constitutivas del ser docente. La maestra no se inicia cuando comienza con los estudios formales del profesorado, sino que ya anteriormente ha recorrido un camino iniciado y que tiene al propio cuerpo como sede de esas huellas.

IMPLICANCIAS EN EDUCACIÓN: APRENDIZAJE POR LA EXPERIENCIA Y SENTIDO DE PRESENCIA

El trabajo entonces consiste en recuperar esas sendas transitadas y alojadas en el cuerpo. Identificarlas, valorarlas, amplificarlas o resignificarlas. Son tareas que pueden ser iluminadas, entendemos, desde la perspectiva *transdisciplinaria*⁹ de la comunicación no verbal en los espacios formativos de docentes. Sin embargo, damos cuenta aquí de una escasa presencia de la CNV en la formación inicial y continua de los docentes, aunque se reconoce un fuerte valor y significación que justificaría su incorporación en la currícula oficial de los planes de estudio.

9- Aludimos al concepto profundizado por Morin (1997) para poner en valor la articulación de los campos disciplinares en educación.

Por ejemplo, la *transmodalidad* afectiva, la *entonación de los afectos*, la *regulación del tono*, las *imitaciones*, *contagios*, *ecos o resonancias* son algunas herramientas específicas que –desde la CNV– podemos utilizar en la dimensión pedagógica y como instrumento didáctico a la hora de establecer comunicación con el bebé o niño/a. Este aporte ilumina un modo de relación que alejado del paradigma mecánico o rutinario en la construcción de los primeros hábitos propone una *danza relacional* y un consecuente *sentido de presencia*.

Recuperamos y reafirmamos las conclusiones ya enunciadas por las investigaciones educativas realizadas por Rodríguez y otros (2012) en el sentido de considerar a las danzas, y agregamos –en un sentido más amplio, el trabajo de movimiento corporal– como “un contenido utilizado en el contexto escolar y formativo, pero a la vez se constituye en un espacio escasamente instituido, y débilmente legitimado aunque validado como necesario en diversos sentidos” (Rodríguez y otros, 2012: 349).

Surge también como dato significativo la dominante presencia del cuerpo femenino en el Nivel Inicial. En esta investigación trabajamos únicamente con mujeres y consideramos necesario instalar la discusión respecto a qué sucede con la población masculina en este ámbito educativo. ¿Cómo convive la corporeidad masculina en estos espacios? ¿Qué mitos y estereotipos encierran los mandatos de la *masculinidad hegemónica*, y cómo conciliar las prácticas de enseñanza de la primera infancia con los escenarios típicamente de trabajo masculino?

Cabe confirmar los estudios de Brailovsky (2008), que como docente investigador en temas de género plantea la presencia de maestros jardineros en la escuela inicial como “una disrupción, un desafío y una oportunidad de cuestionar algunas de las normalidades sobre las que éste se afirma” (Brailovsky, 2008: 136).

Sin pretender cerrar los interrogantes podemos afirmar que los aportes de la CNV están ligados al reposicionamiento de la didáctica en la tarea educativa, al facilitar –a partir del movimiento– la resignificación de las tres categorías enunciadas: la dimensión propioceptiva, la dimensión didáctica propiamente dicha y la dimensión biográfica. Todas ellas remitidas a las intervenciones didácticas que se potencian al amplificar los sentidos del cuerpo.

Podemos concluir que en las trayectorias formativas estas experiencias permiten afianzar, ampliar e identificar esas cualidades corporales y de movimiento para traducirlas en mejoras en las prácticas de enseñanza. La creatividad emerge como herramienta para fortalecer un vínculo que sea seguro, sostenedor y posibilitador del movimiento genuino, libre y autónomo.

Habiendo explicitado los procesos generados en las experiencias de CNV en las dimensiones citadas en poblaciones adultas, acercamos, para terminar, preguntas que exceden este trabajo y esperamos recojan futuras investigaciones educativas. Nos referimos principalmente

a aquellas orientadas a esclarecer cuales son los procesos de aprendizaje y enseñanza vinculados a la CNV y orientados a los niños. ¿Qué incidencia tiene la propia observación del cuerpo en la intervención didáctico-pedagógica en la sala? ¿Qué cuerpo infantil interpelamos en la institución escolar? ¿Cómo actúa sobre esos cuerpos la disposición espacial áulica, los recursos didácticos y las propuestas curriculares? A partir de estas consideraciones alentamos a diseñar e implementar propuestas escolares innovadoras capaces de brindar una apertura y una escucha al lenguaje corporal para asumir una visión didáctica y pedagógica más sensible e integradora.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, A. (2009).** *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ALEXANDER, G. (1980).** *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- ANZIEU, D. (1997).** *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BRAILOVSKY, D. (2008).** *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia. El caso de los maestros jardineros varones*. Buenos Aires: Paidós.
- CALMELS, Daniel (2009).** *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- CELIS BANEGAS, P (2000).** “Cuerpo y edad: mimetismos, ambigüedades y contrastes a nivel generacional”. En *Congreso Argentino de antropología Social*. Buenos Aires.
- FARKAS, C. (2007).** “La comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención”. En *Psyche*, Vol. 16, N° 2, pp. 107-115. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- FISCHMAN, D. (2009):** “Relación terapéutica y empatía kinestésica”. En Wengrower, H. y Chaiklin, S., *La vida es danza*. Barcelona: Gedisa.
- FLEISCHER, K. (2013).** “Movimiento Auténtico. Una forma de imaginación activa. Danza Movimiento Terapia y Psicología Analítica”. Trabajo presentado en Primeras Jornadas Luso Hispanas de Danza Movimiento Terapia. Barcelona.
- GUBER, R. (2001).** *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- JARITONSKY, P. (2000).** “A muchas preguntas algunas respuestas. La Expresión Corporal en el Nivel Inicial”. En Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, L. (2013).** “La función subjetivante del docente. Testimonios”. En López, L. (comp.), *Disponer-nos a la ternura. Una reflexión necesaria acerca de las prácticas docentes a partir de la prevención en Salud Integral* (pp. 77-143). El Bolsón: IFDC.
- MORIN, E (1997).** *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- NICASTRO, S (2009).** *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- ODESSKY, A. (2003).** *Eutonía y estrés*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PENCHANSKY, M (2009).** *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PIKLER, E. (1985).** *Moverse en libertad, Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

- RODRÍGUEZ, E. y otros (2012).** “Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés”. En Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente (comp.), *Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109615/INFD-investigacion-v2012b.pdf?sequence=1>
- STERN, D (1991).** *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002).** “Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en educación”. En *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, vol. 1, N° 1.
- ULLÚA, J. (2009).** *La enseñanza en el Jardín maternal como espacio de multitarea*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- ULLÚA, J. (2012).** *Volver a jugar en el jardín*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- VIOLANTE, R. (dir.) (2009).** *La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal: el caso de la expresión corporal y la educación musical* (Proyecto INFD 2009/827). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



SABER DISTINTO. REPRESENTACIONES DE LA LITERACIDAD EN EL ISFDyT Nº 48 DE CORONEL SUÁREZ

Marta CIMAROSTI

martacimarosti@yahoo.com.ar

Carolina RACK

carolrack@hotmail.com

Carla CENCI

cgcenci@yahoo.com.ar

Sofía TROBBIANI

sofiatrobbiani@yahoo.com.ar

**Instituto Superior de Formación Docente
y Técnica Nº 48**

Coronel Suárez, Buenos Aires

RESUMEN

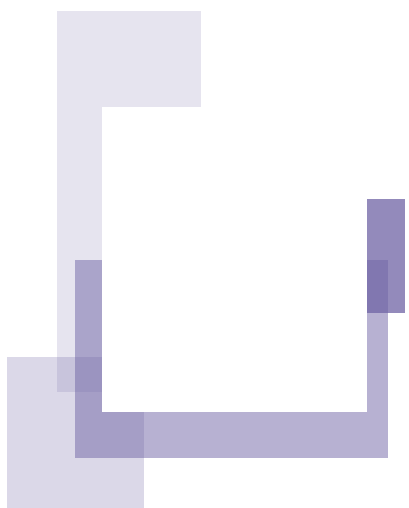
El ingreso al Nivel Superior plantea a los estudiantes diferentes tránsitos donde la autonomía en la construcción del conocimiento disciplinar aparece como horizonte esperable. Sin embargo, se consigna como un obstáculo cada vez más significativo la reiteración de dificultades en la apropiación de las denominadas estrategias de lectura y escritura inherentes al Nivel. Dicha cuestión constituye la problemática abordada por la presente investigación.

Se selecciona un enfoque conceptual que jerarquiza la exigencia de formar lectores y escritores críticos apuntando a un modelo de formación que privilegie un lenguaje estrictamente vinculado con su contexto social, sostenido en los presupuestos de la sociolingüística y de los nuevos estudios de la literacidad.

Este trabajo se realiza desde una perspectiva crítica, con un enfoque metodológico cualitativo y un alcance descriptivo. Se utilizan como técnicas de recolección de datos la entrevista en profundidad, el análisis de proyectos pedagógicos y la aplicación de pruebas diagnósticas. Son sujetos de indagación profesores y estudiantes del ISFDyT N° 48 de Coronel Suárez.

Luego del proceso transitado podemos decir que desde la literacidad crítica existen multiplicidad de posibilidades de abordaje de la problemática inicial planteada y que estas no han sido abordadas desde las prácticas de enseñanza que acontecen en el ISFDyT N° 48 de Coronel Suárez. Esta particularidad local no nos habilita a realizar generalizaciones pero existen indicadores que son comunes a los institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires y a partir de ellos es necesario situar esta cuestión en el debate.

Palabras clave: Enseñanza Superior - Práctica pedagógica – Alfabetización - Diversidad cultural - Investigación pedagógica



INTRODUCCIÓN

El Nivel Superior plantea el desafío del conocimiento disciplinar y es inherente a este la apropiación por parte de los estudiantes de diversas habilidades de lectura y escritura necesarias para resolver dicho desafío.

Entendiendo la formación como una trayectoria que, en términos de Cols (2003) se engarza con otras trayectorias tanto anteriores como paralelas, propias de la vida escolar, familiar, laboral, política y cultural; la Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Provincia de Buenos Aires incluye entre sus acciones prioritarias el acompañamiento continuo de las trayectorias formativas de los estudiantes desde el ingreso al Nivel.

En el año 2009, la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires difunde el denominado Documento Base: Marco para una política educativa de ingreso al Nivel Superior.¹ Este documento enmarca diferentes instancias intra e interinstitucionales de abordaje de la denominada por Paula Carlino “alfabetización académica”, definida por la citada autora como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender” (Carlino, 2005: 410).

A partir de ello, se sitúan en la agenda de debate del Nivel las implicancias y posibilidades de enseñanza tanto de la lectura como de la escritura académica en el proceso de formación, en diversas instancias de abordaje institucional. La última propuesta deriva del dispositivo de trabajo² para las Jornadas Institucionales de Febrero 2014, elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, la realidad nos indica que, transitados siete años de aquel documento inicial, y de diferentes acciones puestas en marcha, el desempeño vinculado con la lectura y escritura propias del Nivel Superior persiste como dificultad entre los estudiantes terciarios.

Sabemos, además, que dicha preocupación trasciende nuestra realidad territorial, se replica en otras instituciones del Nivel y también es objeto de estudio de otros investigadores. Podemos citar en esta línea la investigación denominada “Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios” llevada a cabo por Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestre (2006). Esta

1- Documento Base: Marco para una política educativa de ingreso al Nivel Superior (2009). Publicado y difundido en los institutos superiores de la Provincia de Buenos Aires como normativa emanada de la Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación.

2- Dispositivo de trabajo del Plan Nacional de Formación Permanente (2014). Elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, con lineamientos de abordaje en cada uno de los niveles y modalidades.

investigación presenta un diagnóstico de competencias discursivas de los futuros docentes, consignándose datos como “[...] escasas estrategias de revisión, falta de sensibilidad hacia las marcas gramaticales y discursivas, lectura lineal no integrativa [...] Habilidades de escritura escasas, construcción de textos poco articulados, baja cohesión, insuficiente autonomía explicativa”, entre otros problemas analizados. (2006, p.1). Aunque no contamos con investigaciones específicas, podemos referir fuertes similitudes entre las dificultades enumeradas por Arnoux, Nogueira y Silvestre y los discursos que circulan sobre esta temática en la institución donde se sitúa nuestro estudio.

A partir de ello, este artículo pretende socializar los hallazgos de nuestro equipo de investigación, que ha decidido diferenciarse del abordaje propuesto por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, fuertemente estructurado a partir de la alfabetización académica, y mirar la cuestión desde la perspectiva de la “literacidad crítica”, entendiendo que desde dicho lugar pueden realizarse nuevos aportes a la comprensión de esta temática.

La concepción de “literacidad crítica” es considerada desde lo que refiere sobre ella Daniel Cassany, quien sostiene que esta debe entenderse como “todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2005a: 89).

Desde una perspectiva latinoamericana, encontramos en el pedagogo brasileño Paulo Freire un referente central que desde sus aportes suma a esta línea teórica de análisis.

La teoría contemporánea de la literacidad sostiene concepciones relativistas sobre la naturaleza del conocimiento. Cassany sostiene que este es siempre cultural e ideológico, local; no existe ninguna realidad absoluta u objetiva que pueda servir de referencia. Por ello el significado –continúa diciendo Cassany– es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de las diferentes relaciones de poder.

Considerando la extensa bibliografía que existe sobre la problemática, optamos por establecer, para su abordaje, un enfoque que las piense a la luz de una exigencia necesaria: formar sujetos lectores y escritores en el marco de la literacidad crítica.

En este sentido, debemos definir a las prácticas de lectura y escritura como actos socio-culturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada (Cassany, 2005), por lo que resulta necesario hablar ya no de la lectura y escritura como ejercicios universales, sino como prácticas y eventos letrados (Vich y Zavala, 2004): situados en un contexto específico, generados de acuerdo al espacio y el tiempo en los que se alojan, modificados simultáneamente a partir de los cambios que suceden en las comunidades donde se desarrollan y la función que cumplen en ellas.

Estudios recientes (Cervetti, 2001) señalan que las prácticas de literacidad en las aulas tienen un basamento en diferentes tradiciones históricas y filosóficas, las cuales condicionan los modos de establecer qué determina la criticidad de esas prácticas. Qué criterios establecen los docentes para afirmar que un texto se ha comprendido o que un escrito ha logrado comunicar lo que efectivamente se solicitaba o era necesario para la formación, debe ser uno de los lineamientos que diseñen las investigaciones de las alfabetizaciones o culturas escritas.

Se pretende, entonces, mirar esta cuestión que se presenta como problema desde las representaciones que sobre esta se construyen, circulan, se encuentran y desencuentran, entre los actores centrales vinculados al proceso educativo: los docentes y los estudiantes. Destacamos la importancia para este equipo investigador de la elucidación de las representaciones, entendiendo como propone Abric (2001) que en el encubrimiento de estas se sitúa la posibilidad del conflicto entre los actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Para comprender nuestro aporte, debe entenderse que este se sitúa en una institución terciaria del sur de la provincia de Buenos Aires, el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 48 de la ciudad de Coronel Suárez. La citada es una institución mixta, lo que implica que se dictan carreras técnicas y docentes, fue fundada en el año 1971; sostiene su trayectoria formativa en la ciudad de Coronel Suárez con una oferta académica que desde sus inicios ha procurado responder a las necesidades formativas de la región. Cuenta en la actualidad con alrededor de 900 alumnos distribuidos en cinco tecnicaturas, seis profesados y un postítulo docente.

El proceso investigativo que desarrollamos se inicia con la siguiente problematización: ¿Cuáles son las estrategias de lectura y escritura consideradas como relevantes para los estudiantes del Nivel Superior? ¿Por qué el relato colectivo de los docentes se unifica en la preocupación por la dificultad de los estudiantes en el acceso a las estrategias de lectura y escritura propias del Nivel Superior? ¿Cuáles son las otras representaciones que circulan sobre esta temática tanto entre los docentes como entre los estudiantes? ¿En qué sentido esta cuestión interpela las prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son las intervenciones docentes que favorecen el acceso a dichas estrategias? ¿Es posible diferenciar intervenciones sustentadas teóricamente desde la alfabetización académica o desde la literacidad crítica?

A partir de estos interrogantes se fue delimitando nuestro objeto de estudio, constituido por las prácticas docentes de los profesores del ISFDyT N° 48 de Coronel Suárez destinadas al desarrollo de estrategias de lectura y escritura propias del Nivel Superior en los estudiantes.

El enfoque metodológico que se ha utilizado es cualitativo, con un nivel o alcance descriptivo. Se entiende que el enfoque por el cual se ha optado nos permite conocer sin presuponer respuestas, recuperando la perspectiva de los participantes, sus “representaciones”, así como sus experiencias y conocimientos en relación con el tema.

Se han seleccionado como técnicas de recolección de datos la entrevista abierta, el análisis de proyectos pedagógicos y la aplicación de dispositivos de comprobación de lectura. Para la aplicación de estas se han seleccionado como sujetos de indagación a profesores y estudiantes de los profesorados que se dictan actualmente en el ISFDyT N° 48.

El entrecruzamiento de la información obtenida nos ha permitido establecer diálogos entre aquello que se encuentra presente en los discursos, “lo que se dice”, aquello que se encuentra plasmado en las instancias que formalizan la praxis docente, “lo que se escribe sobre lo que se hace” y aquello que efectivamente se reconoce que sucede en la cotidianidad institucional cuando docentes y estudiantes se encuentran, enseñando y aprendiendo.

METODOLOGÍA

Como se ha adelantado, el objeto de estudio de esta investigación son las prácticas docentes de los profesores del ISFDyT N° 48 de Coronel Suárez destinadas al desarrollo de estrategias de lectura y escritura propia del Nivel Superior en los estudiantes.

Este artículo presenta conclusiones de una primera indagación en terreno donde se han analizado las intervenciones en tal sentido que suceden en las carreras docentes de grado; exceptuando, básicamente por las limitaciones de tiempo, el análisis de las carreras técnicas así como el postítulo que se dicta en la institución indagada, los cuales entendemos requieren de un abordaje particular que podría ser objeto de investigaciones posteriores.

Se han analizado tanto las representaciones construidas por los propios docentes, relativas a sus intervenciones como educadores, así como la confrontación de estas con las opiniones de quienes han sido alumnos partícipes de dichas intervenciones: los estudiantes.

El proceso investigativo se ha realizado desde una perspectiva crítica, ello se sustenta en un posicionamiento epistemológico compartido del equipo que llevó a cabo la indagación, que pretendió desnaturalizar aquello que se nos presentó como dado, comprendiendo la posibilidad de modificar la realidad desde intervenciones estratégicas sustentadas en instancias de encuentro entre lo propuesto por las pedagogías críticas y aquello que emerge del develamiento de lo empírico.

Se han utilizado como técnicas de recolección de datos:

1. La entrevista abierta, considerando que esta permitirá conocer las experiencias singulares de actores sociales identificados como representativos de la dinámica institucional. Los ejes a partir de los cuales se han diseñado las entrevistas son: datos que permitan conocer las trayectorias formativas previas así como el desempeño actual del entrevistado; concepciones que poseen sobre qué características deberían presentar las competencias de lectura y escritura propias del Nivel Superior; la identificación de estrategias didácticas que se reconocen como formadoras de dichas competencias y, finalmente, posicionamientos ético-políticos que enmarcan dichas concepciones.
2. La lectura de proyectos pedagógicos, entendiendo que estos contienen tanto la fundamentación teórica así como los contenidos y estrategias planificadas por los docentes para el abordaje de los espacios curriculares. Se ha realizado la lectura y el análisis de la totalidad de los proyectos correspondientes a los docentes entrevistados.
3. La aplicación a los estudiantes de un dispositivo de comprobación de lectura que nos ha permitido conocer sus representaciones sociales, sus capacidades para hacer inferencias, elaborar hipótesis, establecer relaciones con conocimientos previos, establecer relaciones dentro del mismo texto, jerarquizar información y confrontar fuentes. Dicho ejercicio se ha aplicado utilizando el criterio de la participación voluntaria de los estudiantes y se ha llevado a cabo en dos momentos. El primero de ellos, se realizó durante el mes de noviembre del 2013 y participaron alumnos de cuarto año (próximos a egresar) de los diversos profesorados que en dicho momento se dictaban en la institución. El segundo momento fue durante el inicio del ciclo lectivo 2014, y participaron los estudiantes ingresantes a los profesorados.

El universo de estudio ha sido la totalidad de los estudiantes y docentes de los profesorados que se dictan en el ISFDyT N° 48. Se ha utilizado un muestreo intencional que por sus características responde a las necesidades de nuestro diseño. Fueron entrevistados diez docentes, un directivo y seis estudiantes, y realizaron el dispositivo de comprobación de lectura 66 alumnos ingresantes a primer año en 2014 y 31 alumnos de cuarto año en 2013. Además de ello, se analizaron cuarenta y nueve proyectos, que corresponden a distintas materias dictadas por los docentes entrevistados.

La selección de los entrevistados docentes se organizó a partir de los siguientes criterios: a) que estos representaran a la totalidad de los profesorados que se dictan en la institución, b) que contaran con diferentes trayectorias en el Nivel (menos de cinco años, entre cinco y diez años, más de diez años); c) que se hubiesen formado en instituciones superiores diferentes;

d) que fueran tanto del área generalista como de las materias específicas de cada carrera. Con respecto a los estudiantes, se seleccionó a un alumno de cada carrera, que cursara el último año y que al realizar la propuesta al grupo voluntariamente accediera a realizar la entrevista.

La reducción de los datos comenzó con la lectura y relectura de la información obtenida en campo. En dicho proceso se comenzaron a identificar los temas emergentes de las entrevistas y de los proyectos pedagógicos. Simultáneamente, se realizó la lectura y análisis de los resultados del dispositivo de comprobación de lectura aplicado a ingresantes y estudiantes de cuarto año. Con estos se realizó un conteo de respuestas y un listado de expresiones, registrando tanto la reiteración como la diversidad. A continuación, el equipo procedió a la codificación de los datos y se establecieron las primeras categorías de análisis. En esta instancia, el equipo realizó la primera agrupación de la información generando tres categorías capaces de dar cuenta de lo que se procuraba abordar: 1) lectura y escritura propia del Nivel Superior; 2) estrategias didácticas y 3) presupuestos ético políticos. Estas categorías se presentan en una matriz de doble entrada que incluye expresiones de los entrevistados y las primeras observaciones del equipo de investigación sobre los datos recogidos.

Dentro de dichas categorías, se realizó un nuevo proceso de agrupamiento que emerge, tal como la lógica cualitativa lo supone, de la empiria. En esta instancia, procuramos confrontar los discursos con las prácticas, emergiendo como un dato relevante las distancias entre las percepciones de los estudiantes y las de los docentes, lo cual generó una nueva connotación a la lectura de los datos, significativamente atravesada por la diversidad de perspectivas entre los diferentes actores consultados.

En forma progresiva, se comenzó a integrar lo analizado, en un proceso de espiral ascendente a partir del cual emergieron nuevos interrogantes que nos exigieron el retorno al trabajo de campo para resignificar lo encontrado. Se procuró recuperar aquello que se ha filtrado en este proceso de decantamiento de los datos, retornando a sus contextos de surgimiento y a las significaciones de los portadores de esa palabra. Para organizar este proceso, el equipo diseñó una última matriz en la cual intentó que se visualicen las relaciones entre la información analizada en las diversas técnicas de recolección de datos y los antecedentes y marcos teóricos de referencia utilizados.

Finalmente, de alguna manera, se retornó a la fase inicial de nuestro trabajo, buscando dimensionar el objeto de estudio desde los hallazgos de nuestro proceso investigativo.

Esta última etapa, de teorización, nos condujo a nuevos interrogantes que operan finalmente como aporte en términos de proponer nuevas dimensiones de la problemática que nos preocupa.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres categorías de análisis: lectura y escritura propias del Nivel Superior; estrategias didácticas; presupuestos ético políticos. Comenzaremos abordando la primera de ellas.

LECTURA Y ESCRITURA PROPIAS DEL NIVEL SUPERIOR

Coincidieron la totalidad de los entrevistados en considerar la capacidad de comprensión lectora como una competencia necesaria para el Nivel. Al describir cómo se entiende dicha competencia, se recuperaron opiniones que la asocian con la posibilidad de realizar nuevas lecturas, la capacidad para identificar ideas que problematizan las previamente construidas, para relacionar textos, para comprenderlos, estableciendo relaciones intertextuales, la posibilidad de ubicar al texto dentro de una concepción, dentro de un enfoque y de una ideología, comprendiendo las mediaciones histórico, geográfico y sociopolíticas en las cuales ha sido producido el texto.

En este marco, uno de los docentes consultados introdujo y planteó la necesidad de que la comprensión de textos sea enseñada como un proceso metodológico con una lógica propia, que no necesariamente debe considerarse adquirida en el recorrido formativo previo. Con respecto a dicha cuestión, se identificaron perspectivas diferentes al consultar a los estudiantes sobre el proceso de adquisición de las estrategias de lectura y escritura. Algunos de ellos pueden reconocerlas como un conocimiento abordado en el proceso formativo transitado en el Nivel, aunque otros las entienden como una cuestión que debe ser resuelta de manera autónoma.

Yo puedo efectivamente abordar conceptualmente esta idea de leer la línea, entre líneas y tras las líneas y hablar del mundo del autor, del discurso, del lector, pero eso se tiene que explicitar metodológicamente en algún momento. (Emiliano, profesor)

Y con respecto a interpretar un texto y eso, yo creo que uno lo va adquiriendo más solo que con enseñanza [...]. (Federico, estudiante)

En la lectura y análisis de los proyectos de cátedra de los docentes consultados, encontramos que en algunos de ellos se encontraba presente la comprensión lectora en tanto propósito de enseñanza así como competencia a evaluar. Sin embargo, en otros aparecía sólo como contenido a evaluar, sin explicitarse como contenido a enseñar.

Prosiguiendo el análisis, el logro de la comprensión lectora se complejizó y/o profundizó con opiniones de los docentes que apuntaron al logro de posicionamientos críticos respecto de los contenidos tanto teóricos de la disciplina como metodológicos y didácticos. De estos testimonios, se pudo concluir que se espera que los estudiantes puedan posicionarse como sujetos activos ante el propio proceso de adquisición de saberes, asumiendo posturas críticas ante los contenidos que se les presentan; criticidad entendida como capacidad de repensar e identificar en el propio proceso formativo las rupturas conceptuales con saberes previamente consolidados.

Se identifica como otra competencia propia del Nivel la capacidad de escritura. Ello se asocia a la capacidad de demostrar el dominio en el correcto uso de la normativa y caligrafía de nuestro idioma, de escribir con fluidez, de comprender las distintas operaciones sobre el texto y la incidencia que tienen ellas sobre los aspectos gramaticales. En este sentido, se identifica en forma significativa la consideración de la ortografía como cuestión que debe ser resuelta para escribir en el marco académico.

Otra competencia identificada como propia de la lectura y escritura del Nivel Superior es la capacidad de argumentación, de plantear una idea y sostenerla desde la objetividad acordada para ese discurso, de trascender lógicas subjetivas y cotidianas para negociar sentidos desde posiciones sólidas, apoyadas en criterios validados teóricamente.

Finalmente, se identifica como otro aspecto inherente a la lectura y escritura propias del Nivel Superior, el logro de un vocabulario específico, vinculado a la formación profesional de las carreras en las cuales se están formando.

Para complementar esta categoría, se consideró ampliar la información precedente con los resultados de los dispositivos de comprobación de lectura aplicados a los estudiantes, utilizados en la investigación como otra técnica de recolección de datos. Estos dispositivos fueron realizados por los ingresantes a primer año (2014) y por los estudiantes de cuarto año (2013) de los profesorados. Fueron diseñados con consignas que permitieron la aplicación, por parte de los estudiantes de estos cursos, de estrategias de lectura y escritura propias del Nivel Superior, entre las que se incluyen: capacidad de interpretación del texto, capacidad de ejemplificarlo en situaciones de la vida cotidiana, reconocimiento de la información que se utiliza para el análisis textual (incorporando en dicho sentido la identificación del autor, del rol social de este así como del contexto temporal y geográfico donde escribe).

Si visualizamos los resultados, estos muestran que entre los ingresantes a primer año de los profesorados un 78% pudo resolver correctamente la consigna referida a la interpretación de textos y un 22% no pudo lograrlo. En cuarto año, respondió correctamente dicha consig-

na un 87% de los estudiantes e incorrectamente un 13% de estos. De ello se desprende una diferencia favorable a cuarto año de un 9% con relación a los alumnos del primer año. Lo acotado de esta diferencia se presentó como un indicador significativo con respecto al logro de las competencias de lectura y escritura en el tránsito por el Nivel Superior, cuestión que nos generó nuevas preguntas para seguir abordando el tema. En la segunda consigna, donde los estudiantes debían construir un ejemplo, se registró un 12% mayor de respuestas correctas en cuarto año en relación al primero. Al consultar a los estudiantes sobre la información que consideraron al momento de responder las consignas, no se identificaron variaciones significativas en las respuestas. Tanto los ingresantes como los estudiantes de cuarto año consideraron relevante el nombre del autor del artículo así como su rol social. También fueron similares los porcentajes donde los encuestados respondieron que no consideraron los datos ni del autor ni del contexto de publicación para realizar la interpretación del texto.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Coincidieron los docentes entrevistados en la importancia de enseñarles a los alumnos a contextualizar el texto, y que ello se logra recuperando el momento histórico en el cual fue escrito, recurriendo a la biografía del autor, buceando en los motivos que movilizaron a cada autor a desarrollar el contenido teórico que se esté analizando.

Además de la contextualización, los docentes refirieron que enseñan estrategias de lectura y escritura mediante el ejercicio de procesos de desagregación del texto en categorías que permitan su análisis así como la comprensión del vocabulario que se despliega en este, que puede contener palabras de significado desconocido, en algunos casos incluso específico del campo de estudio. Esto se trabaja con la lectura del discurso y la interpretación en cuanto al valor connotativo que tiene la palabra dentro del texto, mediante la presentación del concepto, la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas, mediante lecturas guiadas, incorporando la utilización del diccionario y de la tecnología.

Se identifica también el abordaje por parte de los docentes de los modos de construcción de los recursos que les van a permitir a los estudiantes el análisis textual como son la síntesis y la elaboración de resúmenes, de esquemas de contenido, de mapas conceptuales. Una estrategia posible para ello es leer con los estudiantes, y en dicha lectura ir incorporando las instancias de análisis precedentemente indicadas. Otra estrategia es la implementación de trabajos prácticos de elaboración basados en un texto. Estos, que pueden ser de elaboración grupal o individual, apuntan a la identificación de ideas principales. Además de la produc-

ción compartida con pares que propicia el debate y la confrontación de modos de interpretar contenidos, dichas producciones pueden enriquecerse con instancias comparativas, por ejemplo abordando un mismo tema desde diferentes autores, estableciendo puntos de coincidencia (convergencia) y divergencia, incorporando en la comprensión de estos los contextos de producción. Otras estrategias utilizadas son la complejidad creciente en el abordaje de los textos y la enseñanza mediante ensayos de escritura.

Igualmente, se identifica la utilización de la reescritura y la transformación de la tipología textual. En estas, el docente les presenta a los estudiantes actividades que propicien la diferenciación de tipologías textuales, la reelaboración de estas bajo otras modalidades y la diferenciación de sus lógicas de construcción. Es interesante cómo una de las docentes nos explicó esta estrategia:

Dar párrafos sueltos de diferentes textos y, dentro de los temas de la coherencia y la cohesión [...] la reescritura, de las tipologías textuales, transformar lo que es una noticia en un cuento texto narrativo policial, por ejemplo, qué elementos los diferencia a cada uno, qué elementos tiene uno para que sea de tipo literario y qué no tiene otro. (Silvana, docente)

Siguiendo con las estrategias utilizadas por los docentes, se reconoce la valoración de la exposición dialogada, la explicación del maestro sobre los contenidos abordados. Dicha estrategia puede ser acompañada por la utilización de apoyaturas visuales y se reconoce la importancia de la ejercitación del alumno en la escucha y el registro mediante apuntes, que inclusive pueden ser leídos por el docente o entre pares, analizando si estos dan cuenta de los contenidos abordados y si transmiten información correctamente registrada. Se consigna también como estrategia la elaboración y ejecución de proyectos. Se entiende que ello permite el desarrollo del sentido de la escritura con una funcionalidad específica, una escritura que debe ser capaz de transmitir objetivos, actividades, de demostrar factibilidad, de argumentar decisiones. Aparece además como estrategias de enseñanza la instancia evaluativa. En tal sentido, algunos docentes refirieron la construcción colectiva en el marco áulico de aquellas preguntas que posteriormente se constituirán en las consignas de la prueba escrita, y en el proceso de construcción de dichas preguntas se ejecutan procesos como la jerarquización de ideas principales, la identificación de autores y contextos de producción, la explicitación de aquellos nudos que son constitutivos de las cátedras que se cursan. Una de las estudiantes consignó el sentido pedagógico del señalamiento del error y la relevancia que ello implica en instancias de evaluación, especialmente cuando como alumnos deben trabajar en la corrección de sus propias equivocaciones.

A continuación, se analizan las estrategias didácticas que han podido reconocer los estudiantes de cuarto año, en sus docentes, con el objetivo de que ellos logren desarrollar sus habilidades de lectura y escritura. Se enumeran las siguientes: lectura comprensiva; marcas en el texto; situarse en el lugar y persona que escribe el texto; lectura y relectura; debates de posturas; texto global; reflexión; recuperación de conocimientos previos; realización de esquemas, cuadros conceptuales, y técnicas de resumen; adquirir vocabulario; lectura y escritura de artículos; hacer resúmenes; identificar ideas principales; enlazar contenidos; juegos; interpretación de consignas y trabajos prácticos. Debe incluirse además la opinión de tres estudiantes que afirmaron no identificar ninguna estrategia utilizada por los docentes para enseñarles habilidades de lectura y escritura. Aunque la cantidad podría estimarse escasamente relevante en términos de porcentajes, el modo de investigar que se sostiene en esta propuesta, nos conduce a registrar como elemento de análisis estas posturas de los estudiantes que podemos sumar a una de las respuestas a las entrevistas (desarrollada al inicio de esta categoría) donde también un alumno dijo entender que la interpretación de textos no es una habilidad que se enseña sino que depende del estudiante. Ello nos permite inferir que un grupo minoritario de estudiantes que ha transitado los cuatro años del Nivel, egresa de este sin haber reconocido el aporte docente en el logro de las competencias de lectura y escritura.

Contrariamente, la mayoría de los estudiantes, reconocen en su trayecto formativo las acciones docentes para desarrollar la escritura y lectura propia del Nivel Superior, la identificación de las estrategias utilizadas para ello es significativamente menor a la enumeración de estas, recogida en la sistematización de los proyectos de los docentes; de todas maneras, las estrategias desarrolladas por los alumnos se encuentran en su totalidad incluidas en los proyectos de los docentes, en los cuales se amplían y complejizan en su formulación.

PRESUPUESTOS ÉTICO-POLÍTICOS

En esta instancia del análisis se procura identificar qué fundamentos ético-políticos subyacen en las concepciones de enseñanza de los docentes, cómo definen su propio lugar y el lugar del que aprende, qué perciben de ello los estudiantes, con el fin de visualizar desde qué lugares se habilita o inhabilita el acceso y despliegue de las competencias de lectura y escritura propias del Nivel Superior.

Una de las primeras cuestiones que surge tiene que ver con reconocer que el logro de las competencias de lectura y escritura es una construcción que se presenta como un proceso a transitar durante los años de cursada del Nivel Superior y la relevancia del rol del docente en

dicha construcción. Entendemos que ello opera en tanto presupuesto ético político, porque por una parte afirma una posibilidad, y, por la otra, se explicita, al menos discursivamente, que es inherente al rol docente el acompañamiento en dicha construcción.

Se registra como relevante en este proceso de construcción de la independencia y de la autonomía de los estudiantes, la capacidad de estos de percibirse como actores centrales en el proceso de aprendizaje, actores que asumen un rol protagónico de demanda a la cátedra en función de sus necesidades, lo cual puede tensionar la organización docente en función del abordaje de ciertos contenidos prescriptos. Es interesante en tal sentido la reflexión que realizaron algunos docentes entrevistados cuando se interrogaron a sí mismos sobre esta tensión, haciéndose preguntas sobre el ejercicio real de su rol en el acompañamiento de los alumnos en el acceso a la lectura y escritura propia del Nivel. Entendemos que esta apertura a problematizar la cuestión, a interrogarse a sí mismos, da cuenta de una permeabilidad y nivel de análisis favorables a concepciones críticas sobre el proceso educativo. Avanzando en el análisis, otro presupuesto fuertemente instalado es el reconocimiento explícito de que las competencias de lectura y escritura necesarias para el Nivel Superior no han sido desarrolladas por los estudiantes en las instancias formativas previas. Dicho presupuesto se profundiza cuando se afirma que tampoco se han logrado competencias más simples sobre las cuales deberían apoyarse las propias del Nivel, ello se visualiza como obstaculizador de la tarea docente. Algunas afirmaciones en esta línea fueron las siguientes:

Siento que los alumnos que entran al primer año tienen menor capacidad de lecto comprensión, cuestionan mucho más la necesidad de leer un texto y muestran más dificultad a la hora de leerlo. (Violeta, profesora)

Ellos (refiriéndose a los alumnos ingresantes al profesorado) tienen muy poco vocabulario y desconocen muchísimas palabras [...]. (Margarita, docente)

Uno de los docentes entrevistados problematizó las afirmaciones precedentes y nos invitó a desnaturalizar una realidad instalada sobre la pérdida de caudal de conocimiento en los estudiantes. Afirmó el aludido docente que “los jóvenes no saben menos, sino que saben distinto” abriendo con ello nuevas preguntas que se constituyen en aportes relevantes para inscribirlos en esta propuesta de investigación. Ampliamos el contexto de la afirmación precedente:

Probablemente, sea una crítica generalizada –y que por eso mismo carece de toda validez– que los pibes saben menos y todo eso [...] saben distinto. Saben distinto y

quizá lo que requiere del acompañamiento en nuestro caso a Nivel Superior es ir perfilando el tipo de alumno que espera el Nivel, eso lleva más tiempo y la explicitación de ciertos recorridos. [...] en general el capital simbólico que espera la institución del Nivel Superior es distinto del capital simbólico que posee el ingresante, el alumno, así que hay que ir construyendo una zona de aproximación y a partir de esa zona de aproximación desarrollar todo lo que se pueda las competencias que espera el Nivel. (Emiliano, profesor)

Nos parece interesante este concepto de “zona de aproximación” entre el capital simbólico del estudiante y el que se espera como propio del Nivel Superior y lo incorporamos como presupuesto ético político porque entendemos abre una posibilidad de nombrar y entender distinto esta distancia entre la Educación Secundaria y Terciaria, dificultad sentida tan recurrentemente por los docentes del Nivel. En algún sentido, vinculado a este aspecto, se identifica como variable a considerar en los modos de enseñar y de evaluar las culturas de origen de los estudiantes, y en qué medida estas dialogan con la cultura propia del Nivel Superior. En este aspecto, aparecen como singulares en la institución indagada determinadas prácticas culturales propias de descendientes de alemanes³ con respecto a las cuales se observa un corrimiento favorable, desde la corrección por lo distinto hacia la valoración de la identidad cultural como constitutiva del lenguaje.

Siguiendo con el análisis, entendemos que también opera como presupuesto el sentido otorgado por los estudiantes a los saberes. Sobre ello coexisten posiciones diversas, algunas de ellas, de parte de algunos docentes, orientadas a vincular a los alumnos con el descompromiso. Desde los estudiantes, sin embargo, se observan cuestionamientos con respecto a los modelos de enseñanza propuestos por los docentes, que se plantean como contradictorios al menos a los modelos discursivos vigentes. Nos parecen significativas algunas miradas de los docentes con respecto a los alumnos, y nos preguntamos qué implica ello con respecto a, en algún sentido, otorgarles la posibilidad del conocimiento. Veamos algunos ejemplos:

Ellos no se comprometen con su propio conocimiento, no es que dicen “esto lo quiero saber o lo tengo que saber porque me va a servir a mí de conocimiento, de capital cultural, o de conocimiento general. (Margarita, docente)

Y que es un tema que es como preocupante, porque a todas les pasa que los chicos no leen. [...] Sigue lo que yo doy, copia el mismo cuadro, el mismo esquema [...] Les falta lectura, les falta comprensión. (Noelia, docente)

3- En el distrito de Coronel Suárez, donde se encuentra ubicado el ISFDyT N° 48, existen tres poblaciones de descendientes de alemanes del Volga, donde aún perduran algunas formas del alemán vernáculo.

Escuchando a los estudiantes, nos interpelaron con cuestionamientos que entendemos aluden a contradicciones profundas entre lo que se plantea como modelo de enseñanza y lo que se pone de manifiesto en las prácticas docentes reales, generando en los jóvenes incertidumbre y pérdida de sentido del acto educativo.

Cuando, por ejemplo, te piden cosas que tenés que memorizar, que tenés que decir de memoria, no importa si lo entendés, por ejemplo, en el caso de reglamentos [...] que te hagan memorizar reglas, y esos ítems creo que no tiene ningún sentido [...].
(Federico, estudiante)

Lo que se nos exige mucho es el constructivismo, que el alumno logre los resultados y sea él el que construye sus aprendizajes; pero [...] con muchos profesores no fue así. Era ir al aula, que nos digan, nos hablen del constructivismo pero eran bastante conductistas en cómo enseñaban [...]. (Sofía, estudiante)

Acercándonos a la finalización de esta categoría, recuperamos la presencia tanto en las entrevistas como en los proyectos de los docentes de concepciones que entienden a la educación como posibilitadora de la transformación social, en tránsitos equitativos hacia modelos democráticos de vida conjunta, lo cual entendemos es concordante con los lineamientos político-educativo vigentes y en tal sentido, contribuye a una formación fundada del futuro docente.

Finalmente, entendiendo que la selección de las palabras siempre alude a concepciones, como equipo de investigación nos han generado interrogantes algunas expresiones de los docentes que entendemos manifiestan contradicciones entre aquello que en términos del discurso se consigna como políticamente correcto y las propias concepciones sobre la educación. Uno de los docentes entrevistados, por ejemplo, mencionó como propósito de su materia: “Que los alumnos logren acercarse a ideas fundamentales como el derecho a la educación”. El término “acercarse”, si bien indica proximidad, entendemos requeriría de mayor solvencia, ya que alude a una cuestión tan central como es el derecho a la educación.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Luego del proceso transitado podemos decir que se identifica fuertemente en los discursos docentes la presencia de la “alfabetización académica” como encuadre teórico que explica las dificultades propias de los estudiantes del Nivel Superior así como orientador de las prác-

ticas de enseñanza que deben llevarse a cabo. Sólo en el caso de dos docentes entrevistados, se visualizan expresiones que aluden a concepciones vinculadas a la “literacidad crítica” como un modelo posible para explicar y transitar la práctica pedagógica en el Nivel.

Se han registrado además ciertas distancias entre aquello que se sostiene desde la palabra, como enmarcado en el deber ser del ejercicio docente ante las actuales demandas del contexto, que generalmente es coherente con aquello que se expresa como marco teórico que fundamenta las intervenciones, pero que se distancia significativamente, con rupturas observables, al ser operativizado. Ejemplo de ello son proyectos de cátedra con fundamentaciones fuertemente argumentadas desde perspectivas críticas, que luego proponen instrumentos de evaluación claramente diseñados desde modelos tradicionales, de tipo conductistas.

La lógica cualitativa nos invita a trabajar con las singularidades que se han consignado en el relevamiento de datos. En tal sentido, nos han generado preguntas algunos hallazgos que se desprenden de las entrevistas a los docentes, en las cuales se han encontrado contradicciones, cuando por momentos el docente se acerca a miradas desde una perspectiva histórica, social y cultural del aprendizaje (podríamos decir, en la línea de la literacidad crítica) y luego el relato vira hacia posicionamientos antagónicos significativamente marcados por concepciones homogeneizantes y unívocas con respecto al proceso educativo. Ello nos permite inferir que aún atravesamos procesos de transición donde coexisten posturas y posicionamientos entre diferentes docentes y aún en el discurso y accionar de los mismos docentes.

Con respecto a las competencias necesarias a lograr en el Nivel Superior, se organizan las opiniones incluyendo en tal sentido la capacidad de comprensión lectora, de argumentación, el logro de posicionamientos críticos respecto de los contenidos tanto teóricos de la disciplina como metodológicos y didácticos; la capacidad de los estudiantes de ser escritores autónomos y el logro de un vocabulario específico, vinculado a la formación profesional de las carreras en las cuales se están formando. Los estudiantes aluden a las diferentes dimensiones de la literacidad crítica desarrolladas por Lucke y Freebody (citado por Cassany, 2005: 40), en tanto competencias gramaticales, semánticas, pragmáticas y críticas, observándose una prevalencia en la identificación y jerarquización de las primeras tres ideas; han sido en menor medida planteadas aquellas competencias que podrían incluirse como propias de la dimensión crítica, que de alguna manera singulariza el modelo teórico de análisis.

Encontramos en este último punto analizado algunas preguntas que podrían sugerir líneas de trabajo hacia el futuro, puesto que se percibe como un recurso aún no explorado en las prácticas de enseñanza. La consideración del texto desde la parcialidad implicada en su construcción, la presencia subyacente de valores, actitudes, opiniones e ideologías de quien

lo ha producido así como su capacidad de influir sobre el lector, interpelando sus propias concepciones y presupuestos valorativos; es un aspecto de la formación de lectores que aún entendemos nos ofrece un camino a transitar.

Con relación a las estrategias utilizadas por los docentes entrevistados, se identificó un abanico diverso y nutrido, en el cual convergen diferentes propuestas que remiten lógicamente a distintas miradas del proceso educativo. Con respecto a la perspectiva de los estudiantes, encontramos opiniones que dan cuenta del reconocimiento de la aplicación de estas en sus trayectorias así como otros alumnos que no coinciden con sus pares, ya que no identifican en sus recorridos las estrategias didácticas mencionadas por los docentes. Esta cuestión también nos habilita preguntas para pensar líneas de continuidad en el análisis: ¿Las estrategias han sido aplicadas por los docentes y no han sido identificadas como tales por los estudiantes? ¿Las estrategias no han sido aplicadas tal como se sostiene desde los discursos y los proyectos pedagógicos de los docentes? ¿Su aplicación no ha sido correctamente realizada? ¿Cuáles podrían ser los mecanismos de explicitación de esas prácticas?

En principio, el análisis de datos de los dispositivos de comprobación de lectura aplicados a los ingresantes y egresados de los profesorados, permite visualizar una diferencia favorable, en tanto desempeño en la aplicación de competencias de lectura y escritura, a los estudiantes próximos a egresar. Sin embargo, lo acotado de dicha diferencia (entre un 9 y un 12%, dependiendo de las consignas) nos induce a reflexionar introduciendo la variable del desgranamiento, que se reconoce como relevante en el Nivel (Schweitzer, 2011: 11).

El entrecruzamiento de esta información con aquella proveniente de las entrevistas continúa interpelando a nuestro equipo. Si bien los actores entrevistados, a nivel general, reconocieron la aplicación de estrategias didácticas, es significativo el relato que se sostiene, y que al ser manifestado por la mayoría de los actores adquiere fuerza de representación, que refiere que pese a las acciones de los docentes “los estudiantes no leen” y ello es el condicionamiento central de las dificultades para el desarrollo de los contenidos. En un único caso, uno de los docentes entrevistados discutió esta afirmación y expresó que no es que los alumnos no leen, sino que “leen distinto” reconociendo las nuevas modalidades de vinculación con la información de los grupos de alumnos que conforman la matrícula del ISFDyT Nº 48, introduciendo una temática que podría ser objeto de una nueva línea de investigación y que vincula la relación entre docentes con un pensamiento analógico que deben enseñar a estudiantes con un pensamiento digital.

En síntesis, tanto las prácticas de enseñanza que reproducen cuestiones de la propia formación, intentando replicarlas en alumnos con otras características en lo que hace a la es-

tructuración del pensamiento, así como los docentes que juzgan en términos de valor sin identificar las nuevas formas de vincularse con el conocimiento que tienen sus estudiantes y el sostenimiento de afirmaciones tales como “los estudiantes no aprenden” sin considerar que quizás aprenden distinto; conducen a pensar que existe, al menos, cierto nivel de inco-municación en el acto pedagógico.

De este modo, observamos que se cambian y diversifican estrategias pero quizá todas ellas responden a un mismo estilo y por ello no se logran resultados. ¿En qué sentido interpela ello a las prácticas de enseñanza actuales? Quizás esta sea la cuestión a develar o al menos a la que intentar aproximarse.

Los supuestos iniciales del equipo de investigación se han ido modificando al encontrar en la realidad institucional del ISFDyT N° 48 que, si bien se reconocen diversas y variadas estrategias utilizadas por los docentes para la formación en la lectura y escritura propia del Nivel Superior, estas presentan significativas limitaciones para lograr dicho objetivo como se ha pretendido demostrar precedentemente. El análisis teórico de las diferencias sustanciales de los enfoques utilizados hasta el momento y la literacidad crítica, nos conduce a posicionar a esta última como una posible respuesta al planteo inicial que nos preocupa. Entendemos pueden ser objeto de próximas investigaciones el diseño de estrategias posibles en tal sentido que logren recrearse en territorio desde este marco teórico.

Explicitar las limitaciones de las estrategias propias de la alfabetización académica exploradas hasta el momento en el instituto indagado y a partir de ellas situar el debate en estacomunidad académica sobre las posibilidades que puede aportar la literacidad crítica habilita nuevos puentes de encuentro entre las lógicas de pensamiento de los estudiantes que acuden a esta institución y aquellas que nos constituyen como docentes, formados cuando la digitalización del mundo estaba más cercana a las novelas de Julio Verne que a la realidad.

Posiblemente este ha sido el modesto aporte de la presente investigación: mostrar lo que no ha podido acontecer en el aula pese a los sostenidos esfuerzos en la implementación de la alfabetización académica e introducir y problematizar las posibilidades inexploradas en el Nivel Superior desde una perspectiva sociocultural de la literacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. C. (2001).** *Prácticas sociales y representaciones*. México: Press Universitaires de France y Ediciones Coyoacán.
- ARNOUX, E., NOGUEIRA, S. y SILVESTRE, A. (2006).** “Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios”. En *Revista Signos*, Vol 39, N° 60. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- CARLINO, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2005).** “Los significados de la comprensión crítica”. En *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol 26, N° 3, Septiembre 2005. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, pp. 32-45.
- CASSANY, D. (2005a).** “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”. Taller, *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30 de noviembre de 2005. SEDELL Universidad de la Rioja, Logroño.
- CASSANY, D. (2005b).** “Navegar con timón crítico”. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 352. Madrid: Ciss Praxis, pp. 36-39.
- CERVETTI, G., PARDALES, M. J. y JAMES, S. D. (2001).** “A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy”. En *Reading Online*, V4, N° 9.
- COLS, E. (2003).** *El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FREIRE, P. (1996).** “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”. En *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002).** *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- SCHWEITZER, A., GOÑI, D., CIMAROSTI, M., D’AMICO, A. y WALTER, D. (2011).** “Inclusión y retención en el nivel terciario: la construcción de proyectos personales en función de los recursos y de las demandas del contexto. Un estudio de situación en Coronel Suárez”. Informe final proyecto 308. Convocatoria 2008. Instituto Nacional de Formación Docente.
- VICH, V. y ZAVALA, V. (2004).** *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Buenos Aires: Norma.





EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Patricia Rosanna FERREYRA

patriciaferreyra@arnet.com.ar

María Virginia VIVAS

vivas@arnet.com.ar

Liliana Luján CARUGATI

lilianacarugati@hotmail.com

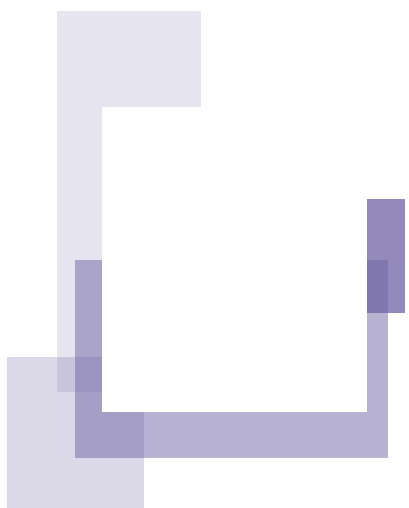
ISFD N° 127 “Ciudad del Acuerdo”
San Nicolás, Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir y analizar la relación existente entre la enseñanza de la gramática contextualizada, reflexiva y sistemática, y el proceso de escritura de textos argumentativos. Se centra en la presentación de un análisis comparativo entre los primeros textos producidos por los alumnos y los posteriores a la intervención de nuestra propuesta didáctica.

Los resultados forman parte de una investigación de mayor alcance, denominada “La relación entre la enseñanza de la gramática y la producción escrita de textos argumentativos en la escuela secundaria”. Se llevó a cabo con alumnos y docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 7 “Libertador José de San Martín”, institución de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos. Las producciones de los alumnos y las respuestas a un cuestionario se convirtieron en las unidades de análisis. Se asumió una metodología cualitativa, descriptivo-interpretativa dado que el propósito del trabajo investigativo requería un marco conceptual que pudiera ser reelaborado en distintos momentos en función de los datos que proveyeran los avances de la indagación. Se relevaron datos sobre la base de las producciones finales de los alumnos que permiten concluir que la enseñanza de contenidos gramaticales asociados a las particularidades de los textos, en este caso los argumentativos, impacta de manera positiva en la calidad de las producciones escritas en tres dimensiones: enunciativa, estructural y textual.

Palabras clave: Argumentación - Enseñanza - Escritura - Gramática



INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos analizar cuál es el impacto que produce la enseñanza de los contenidos gramaticales de manera reflexiva, contextualizada y sistemática en las actividades de escritura. Para ello, nos basaremos en los principales resultados de nuestra investigación sobre la relación entre esta forma de enseñar gramática y la producción escrita de textos argumentativos en la escuela secundaria.

En primer lugar, abordaremos la problemática y los supuestos de los que partimos, como así también la metodología implementada. En segundo lugar, presentaremos el análisis de los datos empíricos, basándonos en las categorías propuestas para tal fin.

Hemos observado que la enseñanza de la gramática en la actualidad resulta un problema, debido a que en las aulas pueden reconocerse dos posturas en torno a ella. Una que decide eliminarla como contenido a enseñar, pues aduce que su enseñanza no está relacionada con el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad. La otra posición inscribe en un plano secundario su enseñanza, al no establecer su vinculación con el desarrollo de la competencia comunicativa. En este caso, se asocia enseñanza de gramática con ejercicios mecánicos y memorísticos. Esta situación se ha transformado en una práctica sostenida en las últimas décadas.

Diversas investigaciones, desde diferentes perspectivas, han encarado la cuestión de la gramática como contenido a enseñar. Algunas de ellas, han centrado sus indagaciones en relevar su importancia y demostrar que debe formar parte de los diseños curriculares de los distintos niveles de escolaridad (Zayas, 2004; Marín, 2007). Otras, tuvieron como propósito dar cuenta de qué prácticas de enseñanza en torno a la gramática ocurren en las clases de Lengua y Literatura y, sobre esa descripción, establecer principios acerca de cómo deberían enseñarse (Otañi y Gaspar, 2001; Ciapusio, 2002; Zayas, 2006; Ochoa Sierra, 2008; Dickel, 2012). Por otra parte, también pueden reconocerse aquellas que se ocuparon de la descripción del conocimiento gramatical de los estudiantes (Camps, coord., 2001; Ortega y Uzcátegui, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2012a).

El análisis de estos antecedentes nos permiten describir la enseñanza de la gramática como problemática de investigación y algunas de sus conclusiones constituyen las bases de nuestro trabajo. En primer lugar, la necesidad de que los contenidos gramaticales sean incluidos en los diseños curriculares como imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa. En segundo término, que las prácticas de enseñanza que se observan en las aulas en torno a ella, son heterogéneas, fragmentarias y disociadas de las prácticas sociales

del lenguaje. Finalmente, que el conocimiento gramatical del que pueden dar cuenta los alumnos es mínimo.

Todo lo anterior pone de manifiesto que la descripción de la relación entre enseñanza de contenidos gramaticales y resolución de dificultades en la escritura de textos en las aulas de educación secundaria pareciera ser una materia poco explorada. Es por esto que nuestra investigación asume las consideraciones que sostiene Ciapuscio (2002) acerca de la necesidad de ampliar el estudio del rol que desempeñan los conocimientos gramaticales en relación con el proceso de escritura de textos.

Por ende, la enseñanza de la gramática es, sin duda, uno de los temas más controvertidos, tanto en la educación primaria como secundaria. Luego del período en el cual la enseñanza de la lengua era indisoluble de la de la gramática, específicamente de la sintaxis, la escuela pareció perder el rumbo con respecto a qué enseñar y cómo hacerlo. Un panorama bastante desolador para la gramática, sobre todo por la heterogeneidad de prácticas que produjo (Otañi y Gaspar, 2001).

Es entonces la cuestión gramatical un problema sin resolver para la gran mayoría de los docentes y, en líneas generales, la realidad del aula se ha modificado poco, a partir de la aplicación del diseño curricular. Tanto es así que en ellas persisten y conviven prácticas como el análisis mecánico de estructuras sintácticas, el reconocimiento y clasificación de palabras, formas de cohesión textual, conjugación de verbos, etc., todas ellas disociadas de la producción de textos, a contramano de lo que plantea el currículum vigente.

Consideramos que este posicionamiento didáctico está relacionado con las dificultades de escritura que presentan los alumnos de la escuela secundaria. En consecuencia, sostenemos que esta forma de enseñar los contenidos gramaticales, es decir, no contextualizados, de manera aislada y alejados de la reflexión, no constituye un instrumento válido que le proporcione a los estudiantes un bagaje de conocimientos disponibles que puedan ser usados a la hora de escribir.

Debido a todo lo expuesto, los interrogantes sobre los cuales fundamentamos la investigación son tres. Nos preguntamos cuál sería el efecto que produce la enseñanza contextualizada, reflexiva y sistemática de los contenidos gramaticales en las producciones de los alumnos. En estrecha relación con esta, qué contenidos gramaticales sería pertinente enseñar para mejorar la escritura de textos argumentativos y, por último, en qué momentos del proceso de escritura enseñar tales contenidos.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para alcanzar nuestras metas, consideramos adecuado emplear la metodología cualitativa de corte descriptivo-interpretativa. Es esta una investigación pensada como proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, ya que permite la toma de decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. Al mismo tiempo, requiere la construcción y reconstrucción del marco conceptual en función de los avances del proceso de indagación, lo que garantiza la inducción, ya que nuestro propósito era desarrollar conceptos e ideas, a partir de los datos obtenidos (Vasilachis de Gialdino, 1992).

El proceso de investigación estuvo organizado en tres etapas. En la primera, elaboramos dos instrumentos, cuyo objetivo fue dar cuenta de los conocimientos previos de los alumnos en relación con la producción de textos argumentativos, mediante la resolución de un cuestionario y de una propuesta de escritura.

Las preguntas del cuestionario estuvieron orientadas a relevar información sobre el conocimiento del uso de elementos gramaticales, ligados a las dimensiones enunciativa, estructural, textual y oracional, propios de este tipo de textos. Estas se constituyeron, más adelante, en nuestras categorías de análisis y fueron las que permitieron el tratamiento de los datos para lograr su interpretación.

La escritura del texto argumentativo se hizo a partir de una situación comunicativa específica, con el fin de identificar las particularidades de esas producciones.

La segunda etapa consistió en la preparación de una secuencia de talleres, especialmente diseñados por el equipo de investigación, pensados como cortes reflexivos sobre contenidos gramaticales asociados a la argumentación, aplicables a los distintos momentos de la producción: la planificación, la textualización y la revisión de los textos. Estos talleres fueron acordados y llevados a la práctica por las profesoras de los cursos respectivos. Se realizaron reuniones periódicas, tanto presenciales como virtuales, que permitieron consensuar y abordar la secuencia como se pretendía. A su vez las docentes estuvieron acompañadas por parte del equipo de investigación con el objetivo de colaborar con su implementación.

El planteamiento de la secuencia, que se inicia con una propuesta de escritura, se sostiene en la intención de realizar una descripción de la variación del fenómeno. Estudiar el impacto de la enseñanza de contenidos gramaticales en los textos escritos por los estudiantes, y así lograr comprenderlo. Dicho de otro modo, observar si el abordaje de la gramática de manera contextualizada, reflexiva y sistemática incide positivamente en la producción de textos.

Por tanto, planificamos seis talleres. Cada uno giró en torno a un contenido propio de la enseñanza de la gramática en relación con la argumentación, en tanto módulos de aprendizaje, de manera tal que estuvieran vinculados entre sí (Doltz y Pasquier, 1994).

Nos preguntamos qué contenidos gramaticales ligados a la argumentación enseñar y en qué momentos del proceso de escritura enseñarlos, ya que coincidimos con Ciapuscio (2002) en que el lugar de la enseñanza de la gramática no puede reducirse al momento de la revisión textual. Es así que, considerando las exigencias discursivas y textuales de los textos argumentativos, resolvimos proponer la enseñanza de determinados contenidos gramaticales (talleres), que se dispusieron en tres dimensiones: enunciativa, estructural y textual.

Asimismo, estos contenidos fueron pensados en relación con cada uno de los momentos del proceso de escritura. Se estimaron adecuados para el subproceso de la planificación el estudio de las marcas enunciativas, la estructura textual, las estrategias argumentativas y los conectores; para la textualización, las marcas de subjetividad (modalización) y las proposiciones adjetivas; para la revisión, la progresión temática.

En el taller I, se presentó un texto argumentativo (seleccionado y adaptado por las investigadoras), titulado “Los ‘NI-NI’”, escrito por María del Carmen Feijoó, publicado en el diario argentino *Página 12*. Este contenía la delimitación de las partes que lo componen, es decir, punto de partida, tesis, argumentos y conclusión, con el objetivo de que conocieran las particularidades genéricas. Se propusieron actividades previas a la lectura, orientadas hacia la activación de los conocimientos previos de los alumnos. Luego de la lectura, además, se promovió un intercambio orientado hacia el análisis de la estructura y las formas de textualización del ejemplo analizado. De este modo, se explicitó un modelo textual al que los estudiantes podrían recurrir como fuente de información durante el proceso de escritura de su propio texto.

El taller II consistió en una propuesta de escritura. Se solicitó la realización de un plan textual a través de una guía de preguntas referidas a la toma de decisiones acerca del tema, de cuestiones enunciativas y de estructura del texto.

El taller III se centró en la realización de actividades relacionadas con el uso de los recursos argumentativos como la cita de autoridad (directa e indirecta), el ejemplo y la causa-consecuencia. Al mismo tiempo y de manera integrada, se trabajaron los conectores implicados en estos recursos.

En el mismo sentido, el taller IV se pensó para el desarrollo del momento de la escritura. Este partió del análisis de ejemplos que evidenciaban el uso de modalizadores para la construcción de la subjetividad del texto.

Para el momento de la revisión, se organizaron el taller V, que tuvo como propósito observar la función de las proposiciones adjetivas, en tanto ampliación de la información en las producciones, y el taller VI, focalizado en la enseñanza de la progresión temática, con la finalidad de organizar adecuadamente la información en los párrafos.

De este modo, para la realización del estudio, se constituyeron en nuestras unidades de análisis las respuestas al cuestionario y los textos argumentativos producidos por los estudiantes antes y después de los talleres. En cuanto a los textos, la variable dependiente fue la totalidad de las producciones de los alumnos, y la variable independiente, los talleres de escritura con la incorporación de cortes reflexivos de contenidos gramaticales. El supuesto que subyace a estas decisiones es que la variable dependiente mejora según el tipo de enseñanza de la gramática que se lleve a cabo.

Se dispusieron tres dimensiones para el análisis. La dimensión enunciativa, en la que se incluyeron saberes como características del tema, la intención comunicativa, construcción del enunciador y enunciatario, como así también las marcas de la subjetividad. En la dimensión estructural, la superestructura argumentativa; en la textual, conectores específicos, progresión temática y proposiciones adjetivas.

La muestra estuvo conformada por 38 alumnos pertenecientes al cuarto año, divisiones A y B, de la Escuela de Educación Secundaria N° 7, “Libertador José de San Martín”, ubicada en el Barrio San Eduardo de la ciudad de San Nicolás. Allí concurren alumnos de contexto socioeconómico de bajos ingresos, de edades variadas, dada la presencia de algunos repetidores; los grupos son mixtos y la mayoría de los alumnos presenta graves dificultades en la producción de textos escritos, según surge de un diagnóstico realizado por la Dirección.

RESULTADOS

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS (ANTES DE LOS TALLERES)

En este apartado daremos cuenta de las características del conocimiento sobre textos argumentativos que los estudiantes poseían en el momento que se inició el trabajo de investigación, es decir, aquel que construyeron en el transcurso de su escolaridad.

Los alumnos pudieron identificar la persona gramatical en la que está escrito el texto suministrado, los verbos que se emplean para la expresión de opiniones, en menor medida el tipo textual, y muy pocos evidenciaron conocimientos acerca de la estructura y los recursos utilizados. Los estudiantes pudieron emplear sus saberes sobre coherencia, cohesión y algunos pocos, sobre conectores.

Podría pensarse, entonces, que lo que han aprendido sobre argumentación gira en torno a la estructura que estos textos deben presentar y al carácter polémico de los temas que abordan. Al mismo tiempo, dado que solo algunos pueden justificar sus respuestas, los conocimientos gramaticales parecerían del tipo intuitivo. Esto permitiría pensar la posibilidad de que no hayan sido enseñados los contenidos propios de la gramática textual y oracional que se constituyen en insumos a la hora de comprender y producir textos argumentativos.

Las producciones se caracterizaron, en un nivel superficial, por su brevedad, la debilidad de la argumentación y una marcada influencia de la lengua oral, tanto que se asimilan a turnos de una conversación. Su descripción profunda se produjo sobre la base una matriz de rasgos constituida por tres dimensiones: enunciativa, estructural y textual.

1.1. Dimensión enunciativa

Los textos mostraron la construcción de un locutor en primera persona, a veces del singular, otras del plural inclusivo, que intenta convencer a un destinatario concebido como aquel que tiene la autoridad y que puede decidir. Por ende, intentaron lograr la adhesión, mediante argumentos pensados para ese destinatario. El elegido por la mayoría es el director de la institución.

Este locutor asume una posición sobre el tema mediante el uso de verbos o expresiones performativas como: *creo...*, *opino...*, *en mi opinión...*, *mi opinión sobre...*, *mi opinión sería...*, *mi opinión es...*. Otras expresiones utilizadas por los alumnos fueron: *no me parecería...*, *a mí me parece...*, *para mí...*.

En cuanto a las marcas valorativas empleadas para la construcción de la subjetividad, estas son casi exclusivamente adjetivos calificativos y evaluativos, por ejemplo: *muy importante*, *excelente*, *fanático*, *mala*, *interesados*, *muy importante*, *mejor*, *famoso*, *verdaderos*, *querida*, *justo*. A lo anterior se suma el empleo de los adverbios *mal* y *bien*. En solo dos textos se observó la presencia de estos modalizadores: *No es correcto*, *sería genial*. Los escritos materializan, entonces, una construcción elemental de la subjetividad, de muy baja densidad valorativa o apreciativa.

1.2. Dimensión estructural

La secuencia argumentativa de estos textos se reduce a la expresión de una opinión más una justificación. Algunos alumnos plantearon en sus escritos un pedido, ruego, seguido de una justificación, como: *nosotros los alumnos necesitaríamos ver los partidos del mundial porque...*; *Le pedimos que pudiéramos ver los partidos de la selección argentina porque...*; *Le quiero pedir a usted que nos deje ver los partidos... porque...*; *queremos ver los partidos...*

En otro grupo de textos, la argumentación está estructurada sobre la base de la siguiente secuencia: *yo pienso que... porque...; yo creo que... porque...; a mí me parecería... para que..., ya que...; opino que... porque...; mi opinión sobre... porque...; mi opinión sería... porque...; para mí... porque...; para mi punto de vista... porque...*

Esta forma de organización textual muestra una estructura argumentativa simple, que se construye a partir del uso de un verbo declarativo débil para formular la opinión. A esto se suma una justificación a través de una causa, encabezada mayoritariamente por el conector *porque*, y en algunos pocos casos usan *ya que*, *por eso*.

La mayoría de las producciones se organiza como una argumentación poco desarrollada dado que se basan en las razones que justifican la postura expresada y desconocen el resto de los recursos que pueden emplearse para argumentar. De todos modos, sí se trató de una escritura persuasiva, basada en la afirmación de una creencia/opinión más una serie de justificaciones, con ausencia, en todos los casos, de una introducción o punto de partida y de una conclusión, como cierre.

1.3. Dimensión textual

Se trata de textos breves que no evidencian variedad de relaciones lógicas en tanto predomina el uso del conector “y” lo que provoca, al limitarse al encadenamiento de ideas, una cohesión limitada. Estas características muestran escaso conocimiento acerca de los contenidos gramaticales necesarios para producir un texto argumentativo.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS (DESPUÉS DE LOS TALLERES)

En este segundo apartado analizaremos las características de los textos producidos por los alumnos en el transcurso de los talleres, diseñados con el propósito de que escribieran textos argumentativos sobre temáticas que ellos mismos propusieron. Un grupo escribió sobre embarazo adolescente y otro, sobre drogadicción.

Los talleres estuvieron pensados desde la concepción de la escritura como proceso, es decir, se proyectaron cortes reflexivos sobre contenidos gramaticales inherentes a la argumentación para el ámbito de la planificación, la textualización y la revisión.

Para el estudio de los textos posteriores a los talleres, respetamos la matriz de rasgos ya elaborada que propone tres dimensiones: enunciativa, estructural y textual. Este procedimiento nos garantizó que las observaciones e interpretaciones de los datos estuvieran contro-

ladas por las mismas variables, para poder describir de manera rigurosa los cambios operados en las producciones.

2.1. Dimensión enunciativa

Los textos manifestaron la construcción del tema elegido como polémico, ya que presentan posiciones encontradas. En el caso de los que abordaron el embarazo adolescente, prevalece la visión crítica, condenatoria, de sanción hacia aquellas adolescentes embarazadas. Sin embargo, en aquellos que lo hicieron sobre adicciones, la consideración de la problemática se hizo en términos de enfermedad.

En relación con la intencionalidad, todos los textos buscaron convencer o persuadir. Pretendieron lograr el cambio de una conducta, promover la reflexión, generar conciencia e, incluso, proponer hipótesis sobre cuál o cuáles serían las posibles soluciones o el plan de acción a seguir para revertir la situación.

Para la construcción del enunciador, todos emplearon la primera persona del singular, aunque se distinguen dos grupos. En el primero, compuesto por los textos sobre el embarazo adolescente y aborto, el *yo* empleado se corresponde con la construcción de un enunciador adulto, que asume una posición crítica en relación con los adolescentes: los condena, los culpabiliza. Sin embargo, el empleo de la primera persona en los que conforman el segundo grupo, los textos sobre adicciones, da cuenta tanto de un enunciador adolescente como de uno adulto.

En cuanto a la construcción del destinatario, todos los escritos que integran el primer grupo, se dirigen a las adolescentes embarazadas y las consideran irresponsables, inconscientes, impulsivas, inmaduras, que no toman en cuenta las consecuencias. Los destinatarios de los textos del segundo grupo, en algunos casos, son los adolescentes adictos, a quienes se los presenta como enfermos, víctimas de distintas situaciones. En otros, los textos están destinados a la sociedad en general, que es considerada como la responsable, tanto de la existencia del problema de la adicción adolescente como de revertir la situación.

Los locutores asumen su posición a través del uso de verbos de opinión como *creo, pienso, opino* y de expresiones del tipo *mi opinión es que...*; *a mí me parece...* La presencia de estas marcas de subjetividad muestra el conocimiento de los alumnos acerca de las distintas construcciones de las que pueden hacer uso.

Sumado a esto, la construcción de la subjetividad se refuerza con la incorporación de distintos mecanismos. Por un lado, el uso de adjetivos evaluativos y calificativos: *no es correcto, más cuidadosos, muy temprana, está mal*. Emplearon, también sustantivos peyorativos: *asesinas, problema, error, enfermedad, ruina*. Sumaron el uso de las modalidades de distinto

tipo. Como modalidades de la enunciación, predominaron las interrogativas (*¿Tendría que ser legal?; ¿Son genios por fumar o solo tapan sus problemas?; ¿Por qué la gente se sumerge en esta adicción?*) e imperativas (*Dejala*). Y como modalidades del enunciado, se observaron estas construcciones: *Lamentablemente por esas causas mueren...; no es justo que...; lo importante es que está causando...; yo sé que hay...; es posible que...*

2.2. Dimensión estructural

Los textos argumentativos producidos por los alumnos evidenciaron un claro mejoramiento en su organización estructural. Aquí hemos dispuesto la información considerando las siguientes categorías: introducción, desarrollo y conclusión.

En los textos referidos, advertimos una estructura bien marcada: introducción, tesis, argumentación y conclusión. En las introducciones presentaron el tema de manera polémica, discutible, en algunos casos cercanos a la estructura de una definición, sin ser explicativa: *¿Las drogas son malas o tal vez buenas? Esa es una de las preguntas que dividen el mundo en dos grupos, los que dicen que si y los que dicen lo contrario; Hoy en día gran parte de la sociedad está sumergida en el mundo de las adicciones. Principalmente las personas jóvenes o adolescentes; Las adicciones son un mal camino cuando se meten en tu vida.*

Para la formulación de la tesis, los alumnos han optado por la primera persona del singular (yo) y por verbos y frases del tipo: *creo, pienso, opino, mi opinión es..., a mí me parece..., mi opinión sobre...*

El desarrollo argumentativo fue organizado mediante el uso de estrategias como la causa-consecuencia, el ejemplo, la cita, las preguntas retóricas, lo que representa un avance con respecto a los primeros textos, en los cuales se daba la presencia de un único recurso, la causa, en algunos casos repetido en el mismo texto.

Asimismo, estas argumentaciones, revelaron regularidades que nos autorizan a proponer tres categorías: 1. Escritura de argumentación múltiple; 2. Escritura de argumentación simple; 3. Escritura caótica (Lo Cascio, 1998).

La primera categoría está constituida por un grupo de dieciséis alumnos. Estos han escrito textos que representan una argumentación múltiple, dado que la organización argumentativa está formada por una opinión y dos o tres argumentos: Opinión + dos causa-consecuencia; Opinión + anécdota + causa; Opinión + causa + ejemplo; Opinión + anécdota + causa; Opinión + anécdota + causa; Opinión + causa + ejemplo; Opinión + pregunta retórica + anécdota + consecuencia; Opinión + ejemplo + pregunta retórica; Opinión + anécdota + causa + ejemplo.

Estas argumentaciones estuvieron en su mayoría reforzadas por el uso de conectores: *porque además de un embarazo hay enfermedades...*; *porque por más problemas que tengas ni un cigarrillo de marihuana...*; *porque no son lo suficiente maduras y no están lo suficientes desarrolladas físicamente*; *por ejemplo en la forma de pensar, actuar y en algunos casos podría provocar la muerte*; *por ejemplo, yo conozco un chico de 13 años...*; *por lo tanto sería mejor permitir el aborto*; *puesto que un embarazo trae consigo responsabilidades*.

La presencia de estos conectores enfatiza los argumentos que persiguen justificar las opiniones vertidas, permite, además, un más adecuado encadenamiento de los argumentos, el progreso del texto como estructura coherente.

La segunda categoría está formada por un grupo de nueve alumnos, que han producido una argumentación simple, ya que está organizada por una opinión y un argumento: opinión + causa; opinión + ejemplo; opinión + ejemplo; opinión + ejemplo + cita; opinión + causa; opinión + ejemplo.

Este grupo de alumnos se caracteriza por haber logrado producir un texto argumentativo que podríamos denominar de estructura estereotipada. Son textos que responden al esquema argumentativo, pues formularon una opinión, usaron recursos argumentativos (ejemplo, causa, citas), incluso sumaron conectores para introducir dichos argumentos, pero estos no funcionan como justificativos de la tesis y los conectores no introducen el recurso esperado, es decir, establecen relaciones que no existen.

La tercera categoría está constituida por diez alumnos, que, como los anteriores, han estructurado su texto en introducción, desarrollo y conclusión, sin lograr organizar la información de manera coherente. Son textos en cuya superficie puede observarse un párrafo introductorio, la opinión, el despliegue de argumentos y el cierre, pero en todos los casos la escritura es caótica. Hay un intento evidente de escribir un texto argumentativo, de respetar la estructura, de formular una tesis, de usar los recursos argumentativos estudiados, de armar una conclusión, sin embargo el texto resultante es incoherente.

En cuanto a las conclusiones, todos los textos las presentaron. Los que responden a la argumentación múltiple, han producido las conclusiones cumpliendo con sus funciones, es decir, sintetizaron los argumentos y confirmaron la tesis. Utilizaron además conectores adecuados, como *en definitiva*, *en fin*, *finalmente*, *en conclusión*, *para finalizar*.

En cambio, los textos que responden a la argumentación simple, y que construyen una estructura estereotipada sin lograr la argumentación, han producido conclusiones sin respetar sus funciones. Si bien usaron conectores conclusivos, estos no introducen una síntesis ni la confirmación de la tesis, sino que son repeticiones de los pretendidos argumentos o de la

tesis. Parecería tratarse de la incorporación de la conclusión como respuesta al estereotipo de texto argumentativo que los estudiantes conocen.

El grupo que produjo una argumentación caótica e incoherente, como es de esperar, usaron los conectores para introducir la conclusión, pero en la mayoría de los casos se trata de propuestas que podrían solucionar el problema tratado en el texto, no cumplieron con las funciones requeridas.

2.3. Dimensión textual

Las categorías formuladas para la descripción de esta dimensión son las que surgen de los talleres implementados: conectores, progresión temática y proposiciones adjetivas.

En cuanto a los conectores, debemos decir que creímos conveniente analizar su uso conjuntamente con las estrategias argumentativas y las conclusiones respectivamente.

En lo concerniente a la progresión temática, los textos mostraron una extensión más adecuada. La información que aportan posibilitó distinguir, en coincidencia con las tres categorías propuestas con anterioridad, tres formas de organizarla. Por un lado, los textos pertenecientes a la categoría *argumentación múltiple*, responden a la regularidad de tema constante. Se han ordenado los datos según el esquema siguiente: tema + rema + rema + rema. Por ejemplo: *Todas son perjudiciales para la salud con mayor o menor grado. La mayoría son utilizadas; Estos jóvenes generalmente tienden a trasnochar y despertarse tarde y de mal humor. También suelen tener malos comportamientos...*; *La droga es un mal para el alma y el cuerpo. Destruye hogares, vidas, y casi una generación entera...* De los dieciséis alumnos que conforman este grupo, solo tres combinaron progresión constante con lineal: *Esa es una de las preguntas que dividen el mundo en dos grupos, los que dicen que si y los que dicen lo contrario; Las drogas causan efectos en el cuerpo y mente del individuo que las consume, desde un daño...*

Por otro lado, los que constituyen la categoría *argumentación simple* poseen la particularidad, en cuanto a la disposición de la información, de que en el primer párrafo la articulan tema / rema, es decir, usan la progresión tema constante. Sin embargo, en el resto del texto, en todos los casos, aparece la información desorganizada, sin exhibir un patrón más o menos uniforme.

Por último, los que pertenecen a la tercera categoría, no lograron presentar la información organizada, por el contrario, son textos caóticos, es decir, no se observa una progresión de la información en relación con el tema abordado.

En referencia a las proposiciones adjetivas, la totalidad de los textos manifiesta abundante utilización de estas estructuras sintácticas: *para pacientes que la necesitan; jóvenes que dentro*

de su escuela se comporta como...; persona que lo lleva por mal camino...; personas que saben el riesgo...; tomar este camino, que es muy malo, lo que implica, tal como se mencionó más arriba, estructuras más complejas y expandidas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La consideración de los datos, que surgen del trabajo áulico con la secuencia de talleres, muestra el impacto positivo que tiene sobre la producción escrita, la enseñanza de la gramática de manera contextualizada, reflexiva y sistematizada.

El trabajo comparativo entre los textos iniciales producidos por los alumnos con los que produjeron en el desarrollo de los talleres, evidencia que los segundos manifiestan un progreso, un salto cualitativo importante con respecto a los primeros. Queda claro, entonces, que este posicionamiento didáctico, tal como afirman Zayas (2006) y Rodríguez Gonzalo (2012b), permite el desarrollo de habilidades para la escritura de textos argumentativos, es decir, mejora el uso lingüístico en tanto que produce conocimientos explícitos sobre la lengua.

Además, estos autores defienden la idea de que deben articularse los aprendizajes específicos con la tarea global (escritura). En otras palabras, la pertinencia de los aprendizajes gramaticales depende de las características del género discursivo que los alumnos han de aprender a componer, pues será este el que proporcione las pautas para establecer los aprendizajes lingüístico-comunicativos adecuados.

El análisis de los resultados obtenidos nos permite avanzar en las respuestas a nuestros interrogantes. Nos preguntamos qué contenidos gramaticales ligados a la argumentación enseñar y en qué momentos del proceso de escritura enseñarlos, ya que coincidimos con Ciapuscio (2002) en que el lugar de la enseñanza de la gramática no puede reducirse o relegarse al momento de la revisión textual. Es así que, al considerar las exigencias discursivas y textuales de los textos argumentativos, resolvimos proponer la enseñanza de contenidos gramaticales específicos, delimitando así los que concebimos como pertinentes para la enseñanza de la argumentación. Se dispusieron en tres dimensiones: enunciativa, estructural, textual. En la dimensión enunciativa, se incluyeron saberes como características del tema, la intención comunicativa, construcción del enunciador y enunciatario, como así también las marcas de la subjetividad. En la dimensión estructural, la superestructura argumentativa, y en la textual, conectores específicos, progresión temática y proposiciones adjetivas.

Asimismo, estos contenidos fueron pensados en relación con cada uno de los momentos del proceso de escritura. Se estimaron adecuados para el subproceso de la planificación el estudio de las marcas enunciativas, la estructura textual, las estrategias argumentativas y los conectores; para la textualización, las marcas de subjetividad (modalización) y las proposiciones adjetivas; para la revisión, la progresión temática.

Luego de tomar posición sobre qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos y en qué momentos del proceso de escritura incorporarlos, los escritos de los alumnos evidencian un mejoramiento. Por consiguiente, estimamos que logramos corroborar que la enseñanza de la gramática de manera reflexiva y sistematizada, asociada a las necesidades de los textos, y pensada para los distintos momentos del proceso de escritura, produce un progreso en la calidad de las producciones escritas de los alumnos (Rodríguez Gonzalo, 2012).

En síntesis, la comparación entre las escrituras iniciales de los estudiantes y las producidas luego del trabajo con la secuencia de talleres, nos autoriza a afirmar que las segundas producciones con respecto a las primeras, representan un desarrollo en la capacidad para escribir textos argumentativos. De la totalidad, (38 alumnos) un número importante pudo mejorar notablemente sus producciones en cuanto a:

1. Enunciar de manera polémica el tema de la argumentación.
2. Construir un enunciador distinto de sí mismos.
3. Elaborar una concepción de destinatario.
4. Organizar la estructura argumentativa.
5. Emplear varios recursos para la construcción de la subjetividad.
6. Usar otras estrategias argumentativas diferentes de la causa, como el ejemplo, la anécdota, la cita.
7. Ampliar sus textos a partir de haber aprendido cómo hacer que progrese la información.
8. Incluir segmentos expansivos (proposiciones adjetivas) en sus construcciones, lo que dota al texto de la complejidad sintáctica propia de los registros escritos.

Lo expuesto confirma el problema que planteáramos como punto de partida de nuestra investigación: la enseñanza de la gramática está en crisis, y esto se debe, como ya lo adelantáramos, a que no se enseña o se enseña de manera tradicional, aisladamente, apegada a modelos estructuralistas.

Por tanto, estamos convencidas de que este tipo de investigaciones contribuyen a dilucidar un aspecto de la discusión en torno a la enseñanza de la gramática no demasiado explorado. Los conocimientos que se construyeron colaboran con la revisión de prácticas instaladas en los distintos niveles de escolaridad, que no favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, se constituyen en aportes valiosos tanto para los docentes como para los estudiantes de los institutos de formación docente, pues les posibilita desarrollar conocimientos y estrategias vinculadas al enriquecimiento de las prácticas áulicas.

Por último, queda pendiente de investigación la relación entre los contenidos gramaticales asociados a otros tipos textuales, lo que nos permitiría avanzar en la construcción de una gramática pedagógica que brinde herramientas para posibilitar el desarrollo de las competencias comunicativas de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, A. (coord.) (2001).** *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2003).** *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2010).** “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”. En Ribas Seix, T. (coord.), *Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- CIAPUSCIO, G. (2002).** *El lugar de la gramática en la producción de textos*. Proyecto Ubacyt Fl033. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, CONICET.
- DICKEL, A. (2012).** “La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo la abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas”. En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 5, N° 2.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2006).** *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DOLTZ, J. y PASQUIER, A. (1994).** *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- LO CASCIO, V. (1998).** *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- MARÍN, M. (2007).** “Enseñar a escribir y enseñar gramática”. En *Revista Quehacer Educativo*, N° 54.
- OCHOA SIERRA, L. (2008).** “La gramática y su relación con la lectura y la escritura”. *Educación y Ciudad*, N° 5, pp. 9-20.
- ORTEGA, M. y UZCÁTEGUI, A. (2006).** “Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo año de la secundaria básica”. En *Revista de Artes y Humanidades única*, N° 18, pp. 17-41.
- OTÁÑI, L y GASPAS, P. (2001).** “Sobre la gramática”. En Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial, pp. 75-112.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012a).** “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59, pp. 87-118.

- RODRÍGUEZ GONZALO, C., (2012b).** *La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico*. Valencia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valencia.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992).** *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ZAYAS, F. (2004).** “Hacia una gramática pedagógica”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 37, pp. 16-35.
- ZAYAS, F. (2006).** “Hacia una gramática pedagógica”. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30.





LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN USHUAIA: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN

Silvina Roxana CALOMINO

scalomino@untdf.edu.ar

Julieta TAQUINI

jtaquini@gmail.com

Luis Ricardo PAEZ

lupaush@gmail.com

IPES “Florentino Ameghino”

Ushuaia, Tierra del Fuego

RESUMEN

En el marco de la problematización de las prácticas de enseñanza del idioma inglés en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Ushuaia, este artículo discutirá su actual estado y las perspectivas para su innovación. Se recuperan resultados de una investigación orientada a conocer y caracterizar la configuración de sentidos sobre la enseñanza construidos en las aulas. La unidad de análisis fue la clase de inglés y se estudiaron las clases de seis docentes en tres escuelas secundarias públicas ushuaienses. A partir del análisis de planificaciones, de entrevistas a referentes pedagógicos y docentes, de observaciones y grupos de discusión con alumnos en cada colegio, se indagaron los procesos de enseñanza, las lógicas de interacción en las aulas, las intencionalidades didácticas y los atravesamientos de la dimensión institucional.

En esta oportunidad, se focalizará en los resultados que permitieron identificar y comprender factores que obstaculizan la innovación curricular: las representaciones negativas sobre las escasas posibilidades para generar aprendizajes genuinos en el contexto de la escuela pública, las diferentes interpretaciones de las prescripciones de los diseños curriculares y la soledad en la que se desarrolla la labor docente. Estos hallazgos aportan líneas de acción para la mejora de las prácticas de la enseñanza a nivel local.

Palabras clave: Currículum - Inglés - Innovación - Prácticas de enseñanza



INTRODUCCIÓN

El presente artículo recupera la discusión y problematización de las prácticas de enseñanza del inglés en el ámbito de la escuela secundaria estatal que tuvo lugar en el contexto de una investigación del Profesorado de Inglés del IPES Florentino Ameghino de la ciudad de Ushuaia. Este estudio produjo conocimiento sobre lo que ocurría en las aulas tras la implementación de la Ley de Educación Nacional y de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en el área de Lenguas Extranjeras. Dado que los cambios de prescripciones no generan, necesariamente, innovaciones en las prácticas, se consideró relevante indagar en esa tensión.

Las nuevas prescripciones curriculares redimensionan el valor ético de la inclusión de una lengua extranjera en las escuelas, enfatizando su rol en la formación integral de los ciudadanos. Desde una perspectiva constructivista, intercultural y comunicativa, se resignifican los tradicionales fines instrumentales asignados a su aprendizaje con la consecución de nuevos sentidos ligados al desarrollo cognitivo, la educación lingüística y la construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes.

La única información oficial que se pudo relevar respecto de la situación de la enseñanza del área de inglés en el Nivel Secundario estatal provino de diagnósticos nacionales y provinciales realizados en el año 2010. Estos destacaron las siguientes características: falta de profesores titulados y formación heterogénea de quienes ejercen la enseñanza en un sistema en expansión y con un nivel de rotación vertiginoso; hegemonía del libro de texto como organizador de las prácticas; conocimiento escaso o superficial de las prescripciones curriculares nacionales para el área; incorporación a nivel discursivo de conceptos o categorías utilizadas en los nuevos diseños y persistencia de prácticas tradicionales en las aulas. Este último dato, referido a la focalización en el trabajo con las formas del lenguaje más que a su uso, resulta ser una tendencia generalizada también en otros contextos, según lo relevado en el estado del arte.

Luego de la realización de los informes mencionados, se sucedieron a nivel local una serie de eventos que podrían haber incidido en esa situación descripta: la creación de las coordinaciones de área en la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), la consolidación de la presencia del Profesorado Provincial de Inglés como espacio de formación, capacitación y generación de conocimiento específico del área y la elaboración e implementación de los Diseños Curriculares Provinciales para todos los niveles.

En ese contexto, y al no obrar ningún relevamiento sobre ese posible impacto, la investigación realizada se propuso aportar a la descripción y comprensión de las prácticas de ense-

ñanza que efectivamente se realizaban en las aulas, atendiendo a los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones en el entramado entre la experiencia individual y social. Siguiendo a Schuster (2001), se consideró que la acción humana tiene un sentido o racionalidad que afecta al modo de comprenderla. Estos sentidos son construcciones resultado de una actividad mental a través de la cual el sujeto asocia representaciones vinculadas a las experiencias en curso con representaciones emergidas de experiencias anteriores (Barbier, 1999). Esa construcción se considera colectiva (Verón, 1998) ya que implica una dialéctica entre la experiencia individual y social, situándose en el contexto histórico-social que le da origen.

Para indagar la construcción de sentidos sobre las prácticas de enseñanza de la lengua inglesa se tomó la clase de inglés como unidad de análisis. Según Estela Cols (2011), entender una práctica de enseñanza implica, por un lado, adentrarse “en las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y les dan carácter y orientación” y, por otro, situar “esas descripciones dentro de un contexto histórico y social”. La clase se presentó como el escenario privilegiado para acceder a esa comprensión, ya que es el lugar en el que se da el acto pedagógico (Souto, 1993), en el que se encuentran e interactúan el docente, el alumno y el contenido, inmersos en “un entramado de intencionalidades que excede ese ámbito por inscribirse en circunstancias de orden histórico, cultural, institucional, grupal y curricular” (Cols, 2011).

En virtud de lo expuesto, se analizaron las voces y las acciones de los actores involucrados, a fin de explorar los sentidos que otorgan a las prácticas en las aulas y los supuestos o concepciones (personales, institucionales, sociales, curriculares) sobre la enseñanza de inglés que intervienen en la construcción de esos sentidos.

Los resultados de la investigación permitieron identificar algunos de los factores que dirigen las prácticas de enseñanza hacia enfoques tradicionales y obstaculizan las mejoras planteadas en las actuales prescripciones.

El presente artículo hace foco en la discusión de tres de esos factores: la presencia generalizada de representaciones negativas respecto de las posibilidades para generar aprendizajes genuinos en el contexto de la escuela pública; las diversas interpretaciones que hacen los docentes de las prescripciones del currículum y la soledad institucional en el que se realiza la tarea docente.

Se espera que estas consideraciones puedan aportar a la interpelación de las prácticas que se han naturalizado y a favorecer su renovación conforme a los nuevos lineamientos que revalorizan el sentido ético de la inclusión de la enseñanza de la lengua inglesa en el ámbito de la escuela secundaria.

SOBRE LA METODOLOGÍA

A fin de abordar la complejidad del objeto de estudio de la investigación en la que se basa este artículo, se diseñó una metodología de trabajo que permitiera relevar información respecto de sus múltiples dimensiones. Para ello, se analizaron documentos pedagógicos institucionales (programas, proyectos, planes de clase), se escucharon las voces de los actores involucrados y se observaron sus interacciones.

Se realizó un estudio de casos colectivo (Stake, 1994) que posibilitara identificar aquello que los casos tenían en común y lo que los diferenciaba por sus particularidades. Sobre la base de esta primera definición, se delimitó la unidad de análisis y el universo de estudio: las clases de inglés de seis docentes en tres escuelas secundarias estatales de la ciudad de Ushuaia.

La selección de las instituciones fue azarosa en tanto se realizó a partir de la predisposición a participar de los docentes y referentes pedagógicos. Sin embargo, la primera entrada exploratoria a las escuelas permitió visualizar que en cada una de ellas había modos de hacer colectivos diferentes. Por esta razón, y a fin de explorar la incidencia de la especificidad de la cultura institucional, se decidió seleccionar dos docentes por cada institución.

El trabajo de campo se organizó en torno a dos momentos de ingreso y de análisis de los datos para propiciar la reflexividad del equipo de investigación sobre el propio proceso de producción de conocimiento. Esta estrategia permitió introducir cambios o ajustes en el segundo momento conforme a los objetivos del proyecto de investigación.

La primera entrada a las escuelas consistió en una entrevista inicial al docente, análisis de sus planificaciones y programas anuales, observación de tres clases consecutivas con un mismo curso y la realización de grupos de discusión con los alumnos de esas clases observadas. En la segunda entrada al campo se realizaron una entrevista a un referente pedagógico institucional y una entrevista final a cada docente.

Las primeras entrevistas y los grupos de discusión se realizaron a partir de un guión común y abierto, procurando relevar material que cubriera variables consideradas significativas por el equipo de investigación, pero que a su vez habilitaran la aparición de nuevas perspectivas en los intercambios con los actores.

La segunda ronda de entrevistas atendió a las particularidades de cada caso y ahondó en los aspectos que resultaron significativos en la primera entrada.

En relación con las planificaciones o programas, cabe destacar que, en algunos casos, solo se pudo acceder a los libros de texto utilizados por las docentes.

El material empírico relevado se analizó sobre la base de las categorías teóricas prove-

nientes del marco referencial en función de las cuales se había realizado el recorte del objeto: características de la institución, características de los alumnos, concepción de la enseñanza, del aprendizaje y del lenguaje, contenidos y recursos.

La lectura de los datos tuvo el doble movimiento ya señalado. Por un lado, se realizó un análisis focal de cada caso que remitiera a su singularidad y que atendiera tanto a cómo los actores atribuyen sentidos a sus prácticas como al modo en que lo institucional de cada escuela las permea y atraviesa contribuyendo a su configuración. Por otro lado, también se trabajó desde una mirada transversal que incluyó tanto la contrastación de las clases de cada colegio dentro de la impronta específica de la institución, como la comparación entre distintas instituciones. Esto permitió profundizar la consideración de cómo la cultura propia de cada colegio opera en la constitución de sentidos por parte de los actores.

Durante este proceso se construyeron nuevas categorías que fueron clave para elaborar los resultados y conclusiones. Estas fueron seleccionadas como ejes para la organización de la presentación de resultados en el presente artículo, según se desarrolla a continuación.

RESULTADOS

Como resultado de esta investigación se pudo reconstruir una variedad de sentidos que los actores involucrados otorgan a las prácticas de la enseñanza del idioma inglés. Estos operan como finalidades pedagógicas que dirigen las decisiones para la enseñanza y fundamentan o justifican la adopción de las siguientes estrategias: la motivación extrínseca de los alumnos a partir del uso de recursos novedosos; la focalización en la formas de la lengua reduciendo el idioma a los aspectos del sistema; la simplificación de las tareas y de las producciones de los estudiantes; y el uso de la traducción como única forma de resolver las dificultades de la comprensión.

Estas estrategias observadas y las justificaciones esgrimidas para su selección señalan la prevalencia y persistencia generalizada de un enfoque tradicional para la enseñanza del inglés en las escuelas estudiadas. Esta tendencia, que coincide con los supuestos abordados al inicio de la investigación, distancia a esas prácticas del modelo propuesto en los diseños curriculares para el área de lenguas extranjeras.

El trabajo realizado también permitió identificar algunos factores que juegan un rol clave en la configuración de los sentidos que guían esas prácticas docentes. Su consideración sugiere perspectivas de análisis para comprender e incidir sobre ese mencionado distanciamiento.

A continuación se profundizará la descripción y discusión de tres de esos factores: las re-

presentaciones negativas en los actores involucrados acerca de las posibilidades para generar aprendizajes genuinos en el contexto de la escuela pública, la incidencia de la interpretación subjetiva de las prescripciones de los diseños curriculares y la soledad en la que se desarrolla la labor docente.

REPRESENTACIONES NEGATIVAS

Uno de los factores que obstaculizan la renovación de las prácticas es la circulación, en los discursos analizados, de representaciones sociales sobre la escuela pública. Según Moscovici (1979) “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Bourdieu (cit. en Pievi y Echaverry Merino, 2004: 6) postula que en el campo de la educación “las representaciones juegan el rol de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilitan la orientación hacia la comprensión, comunicación y dominio del contexto donde interactuamos”.

En este caso, las representaciones identificadas se refieren a las dificultades de enseñar inglés en los colegios de gestión estatal, tanto por los rasgos contextuales que los distinguen como por las características de su alumnado. Estas representaciones alteran las reales posibilidades de concretar los sentidos ligados a la enseñanza del inglés para la comunicación que los entrevistados enuncian discursivamente, conforme a los requerimientos de la normativa curricular vigente.

En dos colegios apareció en forma recurrente la alusión a un mandato institucional ligado a las características socioculturales de su alumnado. Uno de los directivos manifestó que su institución se construyó a partir de la necesidad de “contener”, de “mirar la particularidad del otro”, de aceptarlo “tal cual es”. Articulándose con este discurso, aparecen representaciones negativas en relación con la enseñanza de la lengua extranjera, al señalar que la escasa carga horaria ofrecida “no es suficiente” para el aprendizaje; que se dificulta lograr el franco desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas; que dadas las “limitaciones” de los alumnos sólo se puede aspirar a que manejen “ciertas estructuras marcadas y hasta ahí nada más” o a “que respondan con las herramientas básicas”, lo que se adapta a los “futuros usos laborales que podrán darle al inglés que aprendan”.

Por su parte, las docentes mencionan que los alumnos de estas escuelas “no entienden”, “no se concentran”, “no les interesa aprender” y “están en la escuela para socializar”. Por lo que, haciéndose eco del mandato mencionado por el directivo, consideran que “lo sustancial

es construir vínculo” y sus clases se enfocan en ello. Frente a estas representaciones queda desdibujado el papel que la escuela debe cumplir en el trabajo con el conocimiento.

En el otro colegio se suman representaciones referidas a las dificultades que presenta a las prácticas de enseñanza la heterogeneidad de niveles de inglés en un mismo grupo de clase. La presencia en las clases de alumnos aprendiendo inglés en institutos privados, justificaría la “reducción de los contenidos” para “balancear al que va a instituto y el que no va a ningún lado”. Al comentar sobre esta temática, el referente pedagógico de esa institución comenta: “Calculo que debe ser imposible enseñar con chicos de diferentes niveles”; y refiriéndose a las expectativas de los padres: “uno manda a instituto para que tengan un mayor nivel”.

Por otra parte, en esta escuela también vuelven a tener incidencia la mención a las características negativas de los propios alumnos. En este caso, no ya ligadas a las desventajas de su perfil social, sino a ser sujetos adolescentes en el contexto escolar. Hay referencias a “su falta de concentración”, “falta de gusto por el trabajo”, “desmotivación”, “cansancio por muchas horas en el colegio y por tener tantas materias”; la “cuestión generacional: son chicos ‘multitarea’ a los que les cuesta realizar tareas que implican concentración sostenida”.

En palabras de otra docente: “En la secundaria no es relevante el inglés. [...] tienen más carga horaria otras materias que el inglés. Y te limita, muchísimo, las actividades. Uno no puede pretender tampoco cuando los chicos no tienen mucho contenido hacer grandes cosas. También es como que los que van a una academia van, pagan por eso y van a eso. En la escuela están obligados a tener inglés y bueno es una materia más de las otras trece que tienen”.

Una de las docentes también se refiere explícitamente a la existencia de esas mismas representaciones negativas en la sociedad en general: “Sí se podría aprender en la escuela si no se hubiera instalado que en la escuela no se puede aprender inglés en el inconsciente colectivo de algunas familias y de algunos chicos en sí”.

Aún cuando esta docente dice que se propone contrarrestar los efectos de estos imaginarios favoreciendo “el desarrollo de actitudes positivas y de confianza en los alumnos” para “que sientan que dentro de la clase de inglés de la escuela pública se puede aprender”, algunos de sus propios dichos y prácticas dejan entrever la incidencia de esas mismas representaciones respecto a las posibilidades del contexto: “Apostémosle a que en la escuela pública también se puede, no vas a llegar a un nivel de rendir el First Certificate, ni de rendir ningún examen internacional porque el que quiere esas cosas va a otro lado. Pero sí para poder comunicar mínimamente, yo creo que se puede”.

Según los entrevistados, la conjunción de todas estas características estaría minando las posibilidades de una acción pedagógica para ayudar a los alumnos a aprender la lengua para

usarla en la comunicación: “¿Acá hablar inglés es imposible!” o “Acá un ‘writing’ –producción escrita– no te lo pueden hacer”.

Dadas las limitaciones señaladas, no sería posible usar la Lengua Extranjera en clase para que los alumnos la aprendan, por lo que su reducción a aspectos estructurales y la constante traducción al español en simultáneo constituyen las “vías” que encuentran los docentes en el afán de facilitar su apropiación por parte de los estudiantes.

SOLEDAD EN EL DESEMPEÑO DE LA TAREA DOCENTE

Otro de los factores que obstaculizan la revisión de las prácticas en el sentido propuesto por los diseños provinciales es la soledad institucional en la que los docentes desempeñan de su tarea.

La totalidad de los docentes encuestados menciona las escasas posibilidades de reunión, discusión y toma de decisiones didácticas con otros colegas y la falta de lineamientos institucionales que perfilen sus prácticas de enseñanza: “Yo no trabajo en conjunto con nadie. Nos juntamos una vez y decidimos qué enseñamos [...] y que trabajamos con tal libro de texto”.

Si bien existen las coordinaciones de área, las docentes señalaron que tienen una orientación mayoritariamente administrativa y organizativa. Entre los pocos consensos que se mencionan se destaca principalmente la elección del libro de texto, que determina el vocabulario y las estructuras de la lengua que se van a trabajar, y el requisito de incluir la mención de “las cuatro macro-habilidades lingüísticas” en las planificaciones anuales.

Otra línea de trabajo que se marca en las infrecuentes reuniones es la cuestión normativa referida a la conducta de los alumnos: “dejarle claro a los chicos que si no traen el libro, se les manda nota a los padres, que no pueden faltar, que tienen que tener la carpeta completa desde el primer día de clases, pero otras cosas no se conversa en las reuniones”. Entre las escasas recomendaciones que una de las docentes dice haber recibido de su coordinadora menciona la sugerencia de incluir en el programa que “la no presentación del alumno de los trabajos pautados será calificado con 1” y que ante problemas de conducta: “Llená el pizarrón de tarea y a copiar, y el que no, chau, un 1”.

Estos serían algunos de los acuerdos considerados posibles en un contexto caracterizado por la rotación permanente de docentes y las escasas posibilidades de encuentro que se generan en las instituciones.

La coordinación se presenta entonces ligada a una tradicional idea de control y orden sustentada en un imaginario de homogeneidad desde el cual promover los aprendizajes de los

alumnos. Queda desatendido así su rol como espacio de reflexión y discusión de cuestiones del ámbito de lo pedagógico para interpelar la naturalización de las representaciones sociales antes mencionadas y para guiar la toma de decisiones didácticas o pedagógicas. En este escenario, los docentes realizan prácticas de enseñanza diferenciadas conforme a los sentidos personales que le otorgan a su labor sobre la base de los marcos referenciales, conceptuales o creencias construidos a lo largo de su biografía y trayectoria profesional.

DIVERSIDAD EN LAS INTERPRETACIONES DE LOS DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES

En ese marco de soledad, los docentes interpretan los principios, finalidades, contenidos y estrategias que se proponen en los diseños ministeriales poniendo en juego esas redes de significación recién nombradas. Por lo que, frente a un mismo documento de referencia, se observan diferencias y matices de interpretación que incluso pueden llevar a justificar el desarrollo de estrategias que se alejan de los fundamentos y de los sentidos explicitados por las prescripciones.

Entre las interpretaciones que resonaron mayormente por su incidencia directa en las prácticas se encuentran las referidas al principio de inclusión educativa y a términos referidos a la concepción del idioma inglés que proponen los diseños, tales como “comunicación” o “macrohabilidades lingüísticas”.

Los siguientes son algunos ejemplos de cómo la conjunción de esas variaciones interpretativas dan lugar a prácticas tradicionales para la enseñanza de idiomas.

Docente 1

Para esta docente el inglés “es una materia difícil”, que hay que enseñar “porque está en el currículum” y su enseñanza adquiere sentido como forma de ayudar a continuar la secundaria, aprobando y cumpliendo con los requisitos del sistema.

Si bien en sus dichos utiliza términos que responden a la normativa vigente, parecieran ser entendidos desde una matriz más próxima a una visión tradicional. Por ejemplo, menciona que lo más importante es “que el chico logre comunicarse de forma oral o escrita, y [...] que él pueda expresarse con el vocabulario que aprendió de la unidad y que no trate de usar otras palabras”. Mientras que la expectativa de que se comuniquen implicaría un uso creativo del idioma que pone en juego todos los recursos lingüísticos disponibles, la insistencia en el uso del vocabulario, foco de la instrucción, parecería vincularse a la tradicional atomización

de contenidos lingüísticos como base para su aprendizaje-memorización. Por otra parte, en varias oportunidades la docente menciona que hay que “remarla mucho” y que para que los alumnos puedan realizar las actividades “tenés que pensar en la guía, en bajarlas”. En este contexto, la atomización también podría pensarse como una forma de simplificación/recorte del contenido escolar a fin de que pueda ser “aprendido” y acreditado por estos alumnos.

También se observan interpretaciones parciales y confusas de algunas prácticas que se proponen en los diseños. En cuanto a su concepción de lo que significa “usar el idioma en clase”, explica que en el frente de la clase (concebido como el lugar donde se actúa la situación escolar típica) se trata de “dar en inglés”. En la clase se la vio efectivamente hablando en inglés, aun cuando lo que intentaba transmitir fuera una explicación gramatical o cuando observaba que los alumnos no la estaban entendiendo. Por otra parte, admite la interacción en español cuando circula por los bancos y en las clases de apoyo dado que “a los alumnos les facilita mucho sentirse cómodos porque obviamente les crea una incomodidad estar escuchando algo que no entienden”. Estos dichos y prácticas remiten, por un lado, al mandato de usar la lengua extranjera en su enseñanza y de omitir la lengua materna. Elevado a la categoría de mito (Gandolfo: 2009), puede interpretarse de forma absoluta sin tener en cuenta que para que la exposición/ uso del inglés sea efectiva es prerequisite que sea comprensible. Por otro lado, se observa que la traducción aparece como la estrategia privilegiada para facilitar la comprensión. Paradójicamente, motivada por una genuina preocupación por ayudar a los alumnos, el sobre uso de la traducción podría socavar el objetivo comunicativo de la comprensión, confirmando la hipótesis de algunos alumnos cuando sostienen que “no entienden nada” y que el inglés se aprende solo si es traducido.

Docente 2

En el caso de esta docente se aprecia que la intención de acompañar a los estudiantes para que puedan aprobar y cumplir con lo que se espera de ellos en el contexto escolar incluiría la motivación para que disfruten el trabajo, la focalización en las formas sin esperar demasiada precisión en la producción de los alumnos, en la traducción como forma de ayudarlos a enfrentar las dificultades de comprensión y la simplificación de las producciones o el otorgamiento de más tiempo para realizarlas.

La entrevistada menciona que el rol del docente es clave para lograr que los chicos “hagan” y trabajen en clase. En reiteradas ocasiones se refiere a esta preocupación por motivar a los alumnos para que realicen sus tareas y las disfruten: “Tratás de que les guste lo que les llevás y venderles el producto, convencerlos de lo que vos les das es bueno y que ellos pue-

den”. Para ello, selecciona recursos “interesantes” y actividades como juegos, canciones, o el uso de las nuevas tecnologías. En sus clases, efectivamente se observa un gran despliegue de recursos “motivadores” con lo que intenta captar el interés de los alumnos. Al mismo tiempo, en términos del inglés que circula, se focaliza el trabajo con los contenidos gramaticales o lexicales en detrimento de la consideración del sentido o contenido comunicativo del inglés en uso. Paradójicamente, esta desatención al mensaje pareciera incidir en que la motivación de los alumnos por el uso de recursos novedosos sea sólo inicial y muy volátil.

En sus dichos y prácticas se observa cierta tensión entre la consideración de los aspectos comunicativos y formales del lenguaje. Al igual que la docente anterior, comenta que intenta “usar” inglés en las aulas para dar las consignas o explicaciones pero que al pasar por los bancos recurre a la traducción como recurso para ayudar a los estudiantes en la comprensión. Por otro lado, la producción esperada de los estudiantes consiste, en general, en palabras u oraciones sueltas.

Estas prácticas contrastan con un discurso que destaca a las macrohabilidades como contenidos prioritarios pero se alinean con la postura que se aprecia en sus comentarios espontáneos: “los chicos deberían lograr la perfección, estudiando gramática”, la escuela debería brindar “lo gramatical que no se aprende en otro lugar”. Por otra parte, no se observó (ni en sus clases ni en sus dichos) ninguna referencia o instancia de trabajo procedimental para desarrollar estrategias de expresión o comprensión escrita u oral. En las clases se enseñan los aspectos formales y se espera que los alumnos puedan integrarlos para el “uso” en el momento del examen o al terminar la escuela. Pareciera que la macrohabilidad es considerada como un producto final en el que se funden las formas más que una instancia de uso expresivo o comprensivo del idioma: “Vos sabés que este chico un writing no lo va a poder hacer, y bueno, le pedís dos oraciones. Y ya está, y se cumple el objetivo. Y hasta ahora funciona bastante bien porque si no me parece que lo estoy excluyendo”.

Respecto a la interpretación del término “comunicativo”, algunos de sus dichos sugieren algunos matices interesantes. Por ejemplo, al referirse a las mesas de examen, cuestiona a algunas de sus colegas por priorizar la precisión formal por considerar que, según las prescripciones acerca del trabajo con lo comunicativo, no se debería “bajar nota” por no utilizar las forma lingüísticas correctamente. Esta perspectiva agregaría nuevos matices a la disyuntiva forma/uso: el focalizar en los aspectos estructurales de la lengua durante la enseñanza, para simplificar la tarea, y evaluar desde “lo comunicativo”, para lograr la aprobación aunque no se alcance la perfección gramatical considerada como óptima.

Docente 3

Si bien esta docente realiza una mención explícita al trabajo para articular los programas de inglés del colegio con la propuesta del nuevo Diseño Curricular Provincial para la enseñanza de las lenguas extranjeras, en sus dichos y prácticas se observan algunas divergencias con el enfoque prescripto.

Por ejemplo, al describir la secuenciación del desarrollo de la enseñanza para los distintos grupos, las referencias a los aspectos estructurales de la lengua aparecen de forma prioritaria: “Si estamos en un 3° ESO o 2° ESO, que por lo menos lleguemos en 2° a dar el Presente Simple afirmativo y en 3° terminemos de completar con Presente Continuo”.

También se refiere a los elementos del sistema al describir las estrategias que utiliza para trabajar con algunos grupos con mayores dificultades: para ayudarlos a permanecer en el sistema y aprobar la materia “se reduce el programa, se reduce la planificación y se los arma de acuerdo con el grupo. En vez de darle el ‘to be’, de darle el ‘have got’, el ‘can’ y el Presente Simple solamente llegamos hasta el ‘can’, hasta el verbo. El Presente Simple no se da ese año y se da en segundo.” Por otro lado, en todas las clases observadas también se priorizaron las actividades en torno al vocabulario o la gramática como recortes de los libros seleccionados.

Esta priorización de las formas por sobre el uso y el desarrollo de las macrohabilidades expresarían una concepción tradicional de la enseñanza de la lengua, basada en la consideración del lenguaje como un sistema que, en tanto es aprendido, constituye una base para la futura comunicación en otros contextos. Al respecto, reconoce que se tendría que trabajar con “situaciones comunicativas más reales. Pero bueno primero tienen que tener toda una base para poder hacer esa situación comunicativa”. De ahí que considera que sería recién en tercero cuando “ya tienen algo más de estructuras para armarlo”.

En cuanto al uso del inglés en el aula, la docente afirma que “los asustás si les hablás en inglés”. En consecuencia, trabajar la oralidad en la clase de inglés resulta muy difícil porque los alumnos tienen vergüenza. Además, a lo largo de las observaciones realizadas se aprecia que la profesora explica en inglés, pero ante la aparición de la duda por parte de los estudiantes, realiza aclaraciones en español, banco por banco.

La lectura e interpretación de los documentos prescriptivos desde estas concepciones explicarían la mención de que, si bien considera que la propuesta ministerial es interesante, sería utópica y lejana a las posibilidades de concretarse en sus actuales condiciones. “A mí me parece que el diseño curricular lo hizo alguien que ya no está en el aula, no sé, sin saber quién lo hizo, porque yo digo: ¿esta persona se da cuenta que esto no se puede lograr? ¿Que hay que trabajar otras cosas antes?”.

La forma de enfrentar la supuesta complejidad de la propuesta prescripta en el diseño para la población estudiantil que recibe, la lleva a pensar que es necesario ir despacio con el ritmo de la enseñanza para “testear quiénes van entendiendo y quiénes no”, hacer foco en los aspectos gramaticales, traducir y repetir muchas veces los mismos contenidos para asegurarse que los aprendan.

CONCLUSIONES

Los resultados expuestos, ofrecen herramientas para pensar la mejora y renovación curricular en la dirección que expresan los nuevos lineamientos.

Por un lado, este estudio puso de manifiesto, en coincidencia con lo señalado por Cols (2011), el papel central que tienen los sentidos o propósitos en la determinación de las prácticas de enseñanza, por ser un elemento “que eslabona sujeto, marco y contexto”. Como lo expresa esta investigadora si bien “los textos curriculares operan como un marco normativo de regulación que define finalidades, contenidos y formas de enseñanza considerados valiosos”, las prácticas se configuran a partir de la interpretación y traducción de estos valores generales en función del acervo experiencial y los saberes del sujeto y de los recursos y restricciones del contexto.

Por otro lado, al identificar y describir algunos de los factores que se ponen en juego en ese proceso interpretativo, el estudio aporta a la comprensión de las razones que determinan que las prácticas de enseñanza de inglés en las escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia conserven rasgos tradicionales a pesar de la renovación propuesta en los lineamientos curriculares.

Cabe aclarar que, si bien identificamos y aislamos esos factores para facilitar su descripción y comprensión, en la práctica actúan de manera conjunta, conformando un “entramado” que sintetiza las dimensiones subjetiva, institucional y contextual.

Una de las cuestiones que se evidenciaron en la investigación fue la adopción, en los dichos de docentes y referentes pedagógicos, de los términos usados en las nuevas prescripciones curriculares sin un correlato consistente con los principios lingüísticos y didácticos que estos sustentan y con prácticas que los contradicen. Esta situación es consonante con el estudio de Santamaría y otros (2009) en el que se observó que a fin de acomodarse “a nuevas demandas de la práctica pedagógica”, muchas veces los maestros “sólo logran una hibridación de lo viejo y lo nuevo”, adoptando “un nuevo discurso pedagógico” sin la transformación sustancial de su quehacer; a veces con mayores aproximaciones “pero sin lograr trascender

del todo lo que vienen haciendo tradicionalmente”. Al respecto, el estudio de Cols (2011) también indicó que ante el cambio y la innovación curricular y “la necesidad de hacer frente a las urgencias de la práctica, los docentes elaboran estrategias mixtas o de cambio a medias”.

La incidencia de este factor de dimensión subjetiva en la interpretación de los lineamientos curriculares adquiere gran relevancia en el contexto local estudiado caracterizado por la gran variedad de formaciones y trayectorias de sus docentes y las escasas instancias de capacitación organizadas a nivel ministerial.

A su vez, estos sujetos realizan su labor en el seno de una institución escolar, que también aporta su impronta para delinear la interpretación que lo sujetos le otorgan a su tarea. Como lo señalara el estudio de Aguilera Moreno (2011) la elección de “actividades controladas y mecánicas que promueven un aprendizaje memorístico y pasivo” suele justificarse en “la propia cultura de la escuela donde imperan las normas, la disciplina y el control de la conducta”. En ese marco, “lo escolar” estaría fuertemente ligado a cumplir tareas y aprobar exámenes, vivenciados más como herramienta de control que como parte del proceso de aprendizaje.

A su vez, y en virtud del escaso relieve que a nivel institucional se le otorga al trabajo pedagógico colectivo sobre la enseñanza, los docentes realizan su tarea en soledad y aislamiento y cuentan con escasas posibilidades de compartir experiencias y de reflexión colectiva sobre su labor pedagógica. La existencia de recursos, como las coordinaciones de área, no logra ser suficiente para construir un marco de acompañamiento y formación en servicio en torno a la enseñanza de la lengua extranjera en cada colegio. Esta situación fomenta el individualismo y la toma de decisiones a partir de las interpretaciones subjetivas mencionadas.

La dimensión social y cultural también resultó muy relevante en la conformación de esas interpretaciones, dada la incidencia en las prácticas de “significados compartidos y socialmente construidos acerca de la educación, la escuela, la enseñanza, el alumno o el aprendizaje que preceden y atraviesan al sujeto individual, al tiempo que le ofrecen diferentes puntos de identificación y anclaje” (Cols, 2011).

En este sentido, en las tres escuelas estudiadas se observó la existencia de representaciones focalizadas en las dificultades de enseñar inglés en los colegios públicos, cuestión que afecta, en la práctica, las reales posibilidades de concreción de los sentidos que discursivamente se enuncian para la clase de inglés. Esta mirada le imprime un carácter paradójico a la enseñanza, por el cual los docentes asumen posicionamientos, acciones y modos de relación con los alumnos y con la lengua que ellos mismos describen como “lo posible” en contraposición con “un ideal deseable”.

La clase de inglés parece entonces discurrir en un “como si” a partir de la interpretación de situaciones áulicas basadas en las representaciones mencionadas. Así se desarrollan clases en las que la propuesta de enseñanza no se corresponde con las reales posibilidades de los alumnos ni con sus características, como clases con contenidos poco desafiantes, o propuestas reiterativas que solo parecen poner el acento en lo lúdico o exclusivamente en aspectos formales de la lengua.

A su vez, esta marcada focalización en el trabajo con los aspectos formales del lenguaje despojados de su significado/sentido comunicativo, afecta al sentido último del aprendizaje de una lengua, que es el poder usarla en la comunicación escrita u oral, por lo cual refuerza la idea de imposibilidad de su aprendizaje en este contexto.

Este hallazgo sugiere algunas consideraciones respecto a las particularidades del objeto de enseñanza en el que se entrecruzan dos acepciones de la palabra *sentido*. Una tiene que ver con el sentido lingüístico: las formas lingüísticas adquieren sentido/significado cuando están relacionadas con un uso o propósito comunicativo concreto. Este uso supone el desarrollo de habilidades comunicativas e implica el conocimiento implícito del sistema lingüístico en acción. Para que esto sea posible los docentes deben brindar a sus alumnos sucesivas oportunidades de practicar el idioma en situaciones comunicativas contextualizadas, es decir, procurar que vivencien situaciones de inglés en uso: comprendiendo y produciendo mensajes según un propósito dado.

La otra acepción de la palabra *sentido* es la referida a la intención que orienta las acciones, que fue el objeto de la investigación en la que se basa el presente artículo. Las representaciones sobre las limitaciones contextuales señaladas, que alertan sobre la imposibilidad de “aprender una lengua” en la escuela secundaria, coexisten con la obligación de enseñarla y aprenderla por ser parte del currículum. La respuesta generalizada que encuentran los docentes comprendidos en este estudio es la de acotar su contenido, simplificarlo, enfocar en lo que es susceptible de ser atomizado para facilitar su estudio y memorización. Así se aspira principalmente al conocimiento explícito de las formas lingüísticas, relegando a otros ámbitos el trabajo de poner en uso los aspectos procedimentales y culturales que el aprendizaje de un idioma supone.

De modo que, en los casos abordados, el sentido parece ser construido a partir de lo “posible” en el contexto de trabajo en soledad arriba descripto. La focalización en las formas lingüísticas cobraría así un nuevo sentido ligado a “lo escolar”, en los términos ya comentados. Esto explicaría por qué las docentes abandonan el sentido concerniente a la comunicación en pos del “bienestar” de los alumnos. Lo paradójico es que ese sentido, termina generando

la desmotivación de los alumnos y la frustración de los docentes pues todos perciben el “sinsentido” de enseñar un idioma sin atender a la comprensión, negociación y expresión de mensajes.

Las particulares circunstancias hasta aquí descritas no han favorecido la problematización de las prácticas de la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias estudiadas. Inmersas en supuestos sobre la imposibilidad de una enseñanza efectiva por las dificultades contextuales y supeditadas a las interpretaciones de cada docente en un marco de soledad, estas prácticas no han sido cuestionadas respecto a la especificidad del objeto de enseñanza, a su incidencia en las formas de enseñarlo, ni en lo relativo a los fines que justifican su inclusión en la enseñanza secundaria pública. A falta de esa necesaria discusión, se perpetúan prácticas tradicionales, se desconocen o interpretan parcialmente las orientaciones de los nuevos diseños, y se extrapolan objetivos de enseñanza pensados para otros contextos, que al considerarse como ideales, refuerzan nuevamente la idea de la imposibilidad.

Todas estas consideraciones, sugieren algunas líneas de acción que podrían aportar a la interpelación de las prácticas de enseñanza en busca de nuevos sentidos que prioricen lo que es posible y valioso. Para ello, sería necesario considerar a la enseñanza de la lengua extranjera como asunto institucional y favorecer el trabajo colaborativo al interior de cada colegio. Como lo indican las conclusiones de un estudio local acerca de la construcción de las decisiones sobre la enseñanza (Páez y Calomino, 2012), la reflexión y la participación en espacios colectivos resulta clave para poner en tensión supuestos naturalizados y para incentivar la revisión de las prácticas docentes.

Tras haber descripto y analizado los aspectos que podrían incidir para transformar las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera, se han podido identificar necesidades futuras de investigación con el objetivo de plantear nuevas líneas de debate acerca de las posibilidades de desarrollar la innovación educativa:

- indagar la configuración del subsistema local de Nivel Secundario en constante expansión que posibilita que gran parte de los que enseñan inglés no tengan la formación disciplinar ni didáctica adecuada para hacerlo;
- profundizar en los modos en los que institucionalmente se gestiona el currículum y se construye colectividad docente para poder entender mejor la situación de soledad y aislamiento que caracteriza a las prácticas observadas;
- estudiar cómo se diseñan e implementan los cambios curriculares para reconocer por qué tienen tan escaso poder de afectación en las prácticas docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA MORENO, M. (2011).** *Significados, procesos de reflexión y aprendizajes de los futuros maestros de inglés durante las prácticas docentes del último año de formación*. II Congreso Internacional de Investigación Educativa. Instituto de Investigación en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica.
- BARBIER, J. M. (1999).** *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- COLS, E. (2011).** *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- MOSCOVICI, S. (1979).** *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- PAEZ, L. y CALOMINO, S. (2012).** *La toma de decisiones sobre la enseñanza de inglés: estudio cualitativo con informantes clave en la ciudad de Ushuaia*. IPES Florentino Ameghino, Ushuaia.
- PIEVI, N. y ECHAVERRY MERINO, E. (2005).** *Diagnóstico de necesidades y demandas de capacitación y acciones de formación profesional y académica*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- SANJURJO, L. (2009).** *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- SANTAMARÍA, I. y otros (2009).** “Sentidos que subyacen en las prácticas pedagógicas de los maestros de la escuela normal” (pág. 71-95). En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, N° 1. Universidad de Caldas: Manizales, Caldas.
- SCHUSTER, F. (2001).** *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SOUTO, M. (1993).** *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STAKE, R. (1998).** *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VERÓN, E. (1998).** *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.







SECCIÓN II

CIENCIAS SOCIALES Y ESI





ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN TERRITORIO ESCOLAR RURAL JUJEÑO Y SABERES DOCENTES PRIMARIOS

Andrea Beatriz ÁLVAREZ
miraflores64@gmail.com

Nilda Graciela CALZADA
ayli2@arnet.com.ar

María del Milagro BARRAMONTES
milybarramontes@gmail.com

Claudio Sergio SOLÍS
claudiofaibel@gmail.com

Instituto de Formación Docente N° 3
San Salvador de Jujuy, Jujuy

RESUMEN

El foco de la indagación es el análisis de los saberes docentes inscriptos en sus producciones, acuñadas desde la apropiación del territorio a la hora de enseñar ciencias sociales en las escuelas de educación primaria modalidad rural. En este sentido, se observa la relación de la enseñanza de estas ciencias con el territorio rural.

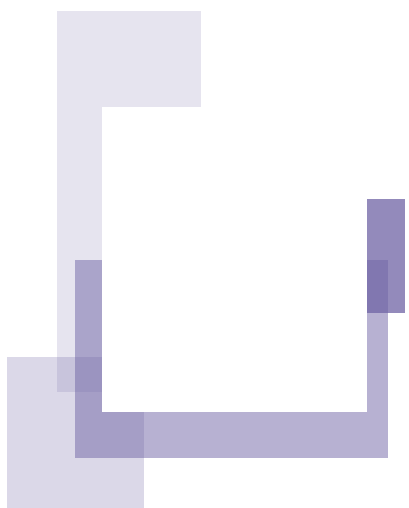
Este artículo responde a los siguientes interrogantes: ¿Qué modalidades de apropiación del territorio construyen los docentes primarios rurales a la hora de enseñar ciencias sociales? ¿Cómo juegan las imágenes del territorio en ese proceso de apropiación? Se basa en un diseño de investigación *cualitativa, de tipo descriptivo-interpretativa*, que privilegia la vía inductiva por sobre la hipotético-deductiva. Las unidades de análisis son los/las maestros/as rurales que participaron del postítulo “Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario” en la provincia de Jujuy.

Esta investigación reconoce dos modalidades de apropiación cultural del territorio rural:

a) *Problematizadora*: Destaca la realidad social de manera dinámica, con continuidades y rupturas. Existe una implicación con el objeto de enseñanza de las ciencias sociales, el docente se involucra y toma posición llegando a generar propuestas innovadoras. Se corresponde con una imagen actualizada del territorio.

b) *Basada en la salvaguarda de los bienes culturales*: El énfasis está puesto en la rescate de los bienes culturales, en formar identidades y establecer valoraciones compartidas. Desde una mirada integral de la sociedad, da cuenta de los sujetos sociales antes invisibilizados. Puede tener o no una imagen actualizada del territorio.

Palabras clave: Docente - Educación rural - Enseñanza de las ciencias sociales - Saberes - Territorio



INTRODUCCIÓN

Partimos del interrogante acerca del papel que históricamente ha cumplido la escuela rural en relación con el territorio que involucra relaciones sociales, culturales, mentales y ecológicas. En este sentido, se aborda el rol de la educación rural en términos de apropiación del espacio, lo cual implica, siguiendo a Plencovich, Constantini y Zúcaro (2011), una forma de generación de vínculos con los lugares que facilita la implicación y participación en el propio entorno, el cuidado del ambiente y la promoción de actores sociales.

Fainholc (1983, cit. en Castillo, 2007: 12) señala que “nuestro territorio argentino recibió la influencia de la cultura azteca, incaica y guaraní, sobre todo en la organización social y laboral. Fueron los indígenas cuyo apego a la tierra formaron verdaderas comunidades rurales”. Ciertamente, agrega la autora, “si bien la presencia del español trajo aparejada la destrucción de esas culturas, igualmente se proyectaron sus costumbres agrícolas y se sumó el ingreso del ganado incorporado por el conquistador” (Castillo, 2007: 12).

Por su parte, Plencovich (2014) afirma en relación con la educación agropecuaria que se originó y desarrolló atravesada por:

Fuertes prejuicios en lo relativo al propio saber que impartía, el destinatario de los estudios y al contexto en que se dio: el estigma de lo rural y su población, el prejuicio sobre los saberes manuales y prácticos y la asociación ineludible entre ruralidad y pobreza han sido constantes en su itinerario. (Plencovich, 2014: 44)

Si bien la autora se refiere al papel desempeñado por las instituciones de enseñanza media agropecuaria en el sistema educativo argentino, es importante destacar, considerando la literatura sobre educación rural, que los prejuicios a los que hace alusión son también válidos para el Nivel Primario.

En síntesis, la invisibilidad de la educación rural en el sistema educativo argentino tiene que ver, por un lado, con el carácter homogeneizador de sus servicios desde su origen y afianzamiento (Soria, 2007), que derivó entre otras cuestiones en ignorar al pueblo indígena y al campesinado y su cultura, y por otro lado el considerar a “lo rural como residuo de lo urbano” (Plencovich, Constantini y Zúcaro, 2011; Plencovich, 2014).

Este trabajo surge a partir de las acciones que se desarrollaron por la implementación del postítulo “Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario”, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). Desde el año 2009, docentes del Instituto de Educación Superior N° 3 llevaron adelante esta capacitación hasta su finalización en el año 2013. Durante ese período se tuvo la oportunidad de interactuar con docentes rurales de las distintas regiones de Jujuy. Este intercambio generó preguntas, reflexiones, reconocimiento de los saberes que circulan en las escuelas y cómo están enriquecidos por la apropiación cultural del territorio.

Este artículo se basa en los resultados del proyecto¹ que indagó en qué consisten y cómo se desarrolla la construcción de los saberes docentes en la enseñanza del área de las Ciencias Sociales para el Nivel Primario en el territorio rural de la provincia de Jujuy. Para ello se plantearon dos interrogantes: ¿Qué modalidades de apropiación del territorio construyen los docentes primarios rurales a la hora de enseñar ciencias sociales? ¿Cómo juegan las imágenes del territorio en ese proceso de apropiación?

Así, se incorporó el concepto de “apropiación cultural”, tomado de Rockwell (2004), que consideramos necesario para dar cuenta de los “saberes docentes” (Mercado, 1991) en relación con el territorio rural y la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

La ruralidad tradicionalmente definida por la economía de producción ha perdido vigencia, y se ha tomado en consideración la categoría de territorio, que incluye a sus actores y la interrelación con la cultura de la comunidad. Por ello, se realizó un deslinde del concepto de “territorio” desde un punto de vista sociocultural y de la geografía contemporánea en el marco de las transformaciones sociales actuales.

Así, el territorio es la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político. Es el

1- El proyecto se denominó: “Los saberes docentes, territorio rural y enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria jujeña”.

resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza. De hecho, en cada uno de los territorios del mundo se mezclan las huellas de la naturaleza, más o menos transformada según sea el caso, las herencias de las distintas comunidades y organizaciones sociales, así como las producciones de los individuos, grupos, empresas (Gurevich, 2005).

Desde la mirada de Plencovich, Costantini y Zúcaro (2011), las escuelas en general y las rurales en particular son instituciones territoriales, entendiendo al territorio como una construcción sociocultural de sentido que se da en un espacio y tiempo determinados. De esta forma, podemos decir que las escuelas primarias rurales, en su dinámica, están atravesadas por la dimensión territorial, tanto en los aspectos educativos, históricos, políticos y organizaciones del sistema de la educación rural, y por el otro las dimensiones territoriales: lo social, lo cultural y lo productivo asociado a las prácticas de los actores locales. Esas prácticas incluyen saberes.

En este punto, la investigación retoma la noción de “saber docente” de Mercado, quien afirma que: “los saberes docentes se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales” (Mercado, 1991: 62).

En la obra *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Tardif (2004) plantea que este saber se compone de diversos tipos provenientes de múltiples fuentes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los saberes experienciales son conformados en la práctica de la profesión y son validados por ella.

Alliaud y Suárez (2011) señalan el escaso reconocimiento de los saberes producidos a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes. Y, como Tardif (2004), consideran que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los educadores producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar.

Estas miradas actualizadas del oficio docente ponen la atención en el saber contenido o producido en el hacer. Y, además, proponen su abordaje, reconstrucción, documentación y conceptualización con la finalidad de hacerlo públicamente disponible y “utilizable” como dispositivo de formación inicial y permanente de los docentes (Alliaud y Suárez, 2011; McEwan y Egan, 1998).

Las narraciones, los relatos, las imágenes que los docentes construyen son la materia a partir de la cual se producen trabajos de investigación. Se puede decir que las imágenes forman parte de los relatos sobre sus experiencias, para dar cuenta de cómo las entienden

e interpretan. En términos de Bruner (1969, cit. en Felman, 2011) representan icónicamente el significado. También las imágenes de los enseñantes en sus narraciones pueden ser interpretadas como formas de representar la realidad y constituyen formas de objetivación de la realidad. Y pueden ser consideradas como núcleos generales de significados, como así también las perspectivas y creencias, que expresan el involucramiento personal y el marco de valoraciones (Felman, 2011).

Por otra parte, tomando en consideración los aportes de McEwan (1998), lo que narra un profesor no puede ser considerado producto sólo de lo que pasa en su cabeza, es decir, de su raciocinio práctico, sin considerar las prácticas de las que surge. Esto supone también considerar la dimensión temporal y espacial de la enseñanza, pues está sujeta a cambios a lo largo del tiempo y de lugares, y de los actores sociales, es decir, del territorio.

Llegados a este punto, es necesario resaltar que este trabajo se inscribe en un momento histórico de debate cultural en educación, especialmente signado por:

- la globalización como fenómeno multidimensional, donde se produce la reducción de la capacidad de identificación político-cultural del Estado, con ampliación del mercado y de las industrias culturales, por la estandarización y uniformación de muchas pautas culturales, al tiempo que se refuerzan las identidades locales y supranacionales (García Delgado, 1988);
- el debate acerca de la diversidad y legitimidad de los saberes y conocimientos sociales y el lugar de las diversas creencias cobra nueva fuerza en momentos de crisis de la cultura moderna, el cuestionamiento del racionalismo y de la ciencia frente a otras formas del conocimiento por el pensamiento posmoderno. (Hillert, 2011).

En el entretendido de este debate, en conjunción con la categoría de “territorio”, el área de las ciencias sociales, puede ser pensada como una construcción escolar conformada por un conjunto de disciplinas, discursos, formas de abordaje e interrogantes que indagan la vida social en sus múltiples dimensiones en escalas espacio-temporales. Asimismo, nutriéndose de ellas participan también las producciones culturales y las prácticas sociales cotidianas.

El proceso de elaboración del saber no puede ser interpretado sin considerar las condiciones específicas de su constitución a la vez que se impone la necesidad de reflexión acerca del saber en relación con las mismas. Desde esta perspectiva, se hace necesario considerar la relación entre prácticas culturales y procesos sociales, donde el concepto de “apropiación”, resulta potente para su abordaje. Rockwell (2004) justifica el empleo de este concepto porque tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural.

El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales y los utilizan.

Desde esta visión, el debate de la enseñanza de las ciencias sociales planteada en el territorio rural pone de relieve el concepto de “apropiación cultural” que, desde la visión de Chartier (2000), implica un uso y unas prácticas de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico.

Este trabajo, desde una mirada etnoeducativa, pone de relieve la relación existente entre el conocimiento científico y el conocimiento ancestral, más conocida como diversidad cultural. Dicha relación es respuesta a la necesidad de la comunidad académica en didáctica de establecer relaciones dialógicas entre formas de conocimiento, saber o cosmovisiones culturalmente establecidas, de allí el valor de considerar a la escuela como instituciones territoriales. Otra es la representación de la escuela como una oportunidad para potenciar saberes traídos por niños/as, jóvenes y adultos/as: aquí se pone de relieve la etnodidáctica desde la enseñanza de las ciencias sociales (Álvarez, 2016). Y otra es la de considerar a los docentes como constructores de saberes, donde se pone de relieve el concepto de “saberes docentes”.

Finalmente, la emergencia del campo “enseñanza de las ciencias y diversidad cultural” se ha fortalecido en las últimas décadas. Sin embargo, existen escasas investigaciones que aborden la problemática en el contexto argentino, particularmente en Jujuy.

METODOLOGÍA

El interés de la investigación cualitativa por la vida de las personas, por la búsqueda de los sentidos y por sus experiencias, y su interpretación en forma situada, justificó la elección metodológica. Así, desde un diseño de investigación *cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo* se privilegió la vía inductiva por sobre la hipotético-deductiva.

Las unidades de análisis fueron los/las maestros/as rurales que participaron del Postítulo “Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario” organizado por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) entre 2009 y 2013. Asimismo, se realizó la selección de una muestra basada en un “muestreo de tipo decisional” asentada en varios criterios: la ubicación laboral del docente (tomando en consideración las cuatro regiones geográficas de Jujuy: Puna, Quebrada, Valles Orientales y Valles Centrales), la posibilidad de contar con el informe del proyecto sobre el área de Ciencias Sociales en el portafolios, la calidad de la producción con relación al área y los saberes locales o ancestrales. Así, se seleccionaron 34 portafolios para su análisis, que representaron las evidencias de aprendizaje

producidas en el postítulo. Luego, fueron entrevistados ocho docentes, todos con extensa trayectoria laboral en escuelas rurales (algunos con más de quince años de servicio).

Ante la gran extensión de los informes (entre 10 y 65 páginas cada uno) se resolvió diseñar una tabla que permitiera sistematizar la profusión de información, sin perder la identificación del docente y la escuela. Para ello se estableció una serie de categorías para registrar los datos de los informes.

- “Características del contexto”: se consideró la presencia o ausencia del contexto y la forma (sintética o ampliada) en que era descripto. Aquí también se tuvieron en cuenta algunas imágenes narradas del territorio.
- “Características de las escuelas”: se registraron las modalidades (graduada/plurigrado), categoría, tipos de jornadas, con o sin albergue.
- “Nombre del proyecto”: se colocó su denominación.
- “Fundamentación”, “Contenidos” y “Actividades”: se consideró la presencia o ausencia de estos ítems; en estos casos se focalizó en identificar aquellos proyectos que hubieran trabajado con mayor detalle su propuesta en relación con el territorio.
- “Reflexiones”: se identificaron algunos rasgos del pensamiento del profesor: sus procesos metacognitivos, pues en algunos aparecieron las dificultades del maestro y de los alumnos para llevar adelante la propuesta, los ajustes realizados al proyecto original, entre otros aspectos considerados.
- “Información”: se consideraron la presencia de algunos datos, como planillas de registros de alumnos de varios años, las secuencias de trabajo programadas, registros tomados de las clases, mapas, fotos, cuadros, fotografías de los cuadernos y/o carpetas de los alumnos; etc., lo cual permitió observar la forma en que fue desarrollado el proyecto.
- “Otros”: se consideraron los objetivos del proyecto, registrando especialmente aquellos que tuvieran puesto el acento en el vínculo con el territorio.
- “Observaciones”: se tuvieron en cuenta las primeras interpretaciones que presentaban vinculación con los interrogantes de la investigación. Esto facilitó un proceso de selección de aquellos docentes que podrían ser entrevistados; considerando los ítems mencionados. Asimismo, al final de las tablas organizadas por región se realizaron algunos memos, que obraron como las primeras interpretaciones de los datos, que fueron orientando el trabajo.

Por otro lado, se realizó el análisis dentro de cada proyecto a fin de ahondar en su análisis de acuerdo con la siguiente guía:

1. Datos de identificación: denominación; lugar y escuela.
2. Datos en relación con el proyecto, basados en los siguientes interrogantes:
 - ¿Qué temáticas se seleccionan? ¿Cómo se ligan al territorio?
 - ¿Qué relaciones se establecen entre los saberes y el docente, especialmente ligados al territorio?
 - ¿Qué imágenes tiene el docente acerca del territorio?

Estos procesos dieron lugar a los primeros códigos descriptivos, que se fueron reformulando a medida que se avanzaba en los análisis de los proyectos por regiones, y haciendo comparaciones entre ellos. La técnica de codificación fue inductiva, no se trabajó con ninguna codificación previa, esta se obtuvo directamente de los datos. Así, surgió la matriz de datos con las primeras categorías de análisis, originadas a partir de las tablas por regiones y el análisis orientado de cada proyecto por los interrogantes planteados anteriormente.

Luego, para profundizar el análisis se realizaron entrevistas en profundidad. Se incluyeron preguntas en relación con el contexto sociohistórico, las condiciones de trabajo docente, la organización escolar, su trayectoria de formación, así como otros condicionantes sociales como el género, la edad, el domicilio personal y laboral, para comprender la posición social de los educadores en el campo. A partir, de allí los interrogantes giraron alrededor del proyecto sobre la enseñanza de las ciencias sociales desarrollado por el docente en su escuela: temática seleccionada —en especial relacionada con los saberes locales—, propósitos, estrategias, etc.

Se realizaron siete entrevistas a ocho docentes rurales, quienes desarrollan su oficio en las cuatro regiones de la provincia (uno de la puna, dos de la quebrada, tres de los valles orientales y dos de los valles centrales). Algunos de ellos tienen su domicilio en la misma región donde trabajan y otros no. La mayoría tiene su domicilio en los centros urbanos más grandes como San Salvador y San Pedro, y desde allí realizan los viajes semanales a las escuelas. Sin embargo, sus trayectorias laborales como educadores rurales es de larga data.

A través de las entrevistas se pudo profundizar en algunos aspectos identificados en el análisis de los proyectos; lo cual dio lugar a otro proceso de codificación. De esta forma, se realizó la comparación entre los primeros códigos descriptivos, obtenidos del análisis de las tablas y proyectos, y los segundos, a partir de las entrevistas. Se llegó a establecer un listado de los códigos, pasando de códigos descriptivos a códigos inferenciales (Fernández Nuñez, 2006). Estos últimos se lograron al final, después de la relectura de los datos y las codificaciones y de la puesta en juego de los marcos de referencia, especialmente aquellos que fue necesario considerar durante el proceso de la investigación.

Como se trata de una investigación cualitativa, la estrategia de análisis de datos se dio en forma simultánea a la producción de evidencia empírica y pudo dar lugar a la reformulación de otras etapas del diseño. (Maxwell, 1996, cit. en Vasilachis, 2006). Teniendo en cuenta la afirmación precedente, el análisis de datos se aproximó a la teoría fundamentada e incluyó las siguientes actividades: realización de reuniones del equipo de carácter formativo y organizativo; reelaboración del marco teórico en todas las etapas, análisis de las producciones de los docentes; selección de las unidades de análisis para las entrevistas; diseño y realización de entrevistas en profundidad; realización de registros, cuadros y memos; codificación y comparación constante; interpretación basada en la exposición de datos; elaboración de reflexiones analíticas; elaboración y redacción de informes.

Por otra parte, si bien el análisis se aproximó a los criterios de la teoría fundamentada, atendiendo a los análisis críticos de dicha estrategia (Soneira, 2009; Escalante Gómez, 2011), se prefiere utilizar el término “reflexiones analíticas” en lugar de “teorías emergentes”.

El proceso de validación de la investigación se llevó a cabo mediante la triangulación de datos obtenidos a través de los informes de los proyectos contenidos en los portafolios y las entrevistas a los docentes.

LOS SABERES DOCENTES COMO APROPIACIÓN CULTURAL DEL TERRITORIO

Frente a una visión del docente como ejecutor de textos curriculares prescriptos, la consideración de la categoría “saber docente” señala un posicionamiento diferente que adjudica al educador un papel activo en la escuela. Ahora bien, teniendo en cuenta este planteo y en consonancia con las investigaciones actuales sobre la relación entre procesos sociales y culturales en la escuela, cabe destacar, siguiendo a Rockwell (1996), la dificultad de hablar de la cultura como un sistema coherente y la existencia de grupos sociales que se identifican con ella desde esta perspectiva. En consonancia con esta idea, resulta difícil pensar la escuela con una cultura escolar, más bien en ella existen prácticas y usos culturales disímiles. A partir de esta idea, entendemos que los actores sociales como los maestros, se apropian de ellas elaborando saberes que dan respuesta a nuevos usos culturales y nuevas costumbres. También, como resultado de esta apropiación, la escuela puede dar lugar a la reproducción o producción de significados culturales.

1. Modos de apropiación problematizadora

1.1. El rescate y uso de los bienes culturales

En uno de los proyectos, denominado “El Cóndor, su pasado y su relación con el presente” (Proyecto N° 3, Puna), llevado a cabo por docentes de 3° y 4° grado de una escuela localizada en El Cóndor, departamento Yavi, los actores sociales de la comunidad y los alumnos facilitaron al docente el acceso a los bienes culturales del territorio: visitaron las Cuevas de Piracuesta y la Pintasca (antiguos asentamientos aborígenes), y tuvieron acceso a objetos pertenecientes a los indígenas, como ser una colección de flechas.

Como consecuencia de esta acción, se produjeron nuevos significados acerca del conocimiento sobre período indígena en la provincia, correspondiente al eje “Las sociedades y el tiempo histórico”, inscripto en el diseño curricular jurisdiccional. En efecto, las visitas a los yacimientos arqueológicos y el contacto con los objetos culturales son experiencias que forman parte del saber docente producto de la apropiación. Así, el proyecto rebasó el aula e involucró a toda la institución y la comunidad. En este caso, el docente percibió al territorio con su riqueza cultural y arqueológica.

Un hecho significativo es que este trabajo puso de relieve fenómenos que marcan la depredación de los yacimientos arqueológicos, expresado en la falta de cuidado de los sitios, situación que deja vislumbrar la carencia de una política de preservación de los bienes culturales en la región. Si bien el proyecto tiene lugar en la Puna jujeña, se destaca el incremento del turismo en el norte de la provincia, por la Declaración de la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio de la Humanidad.

Se produce así una apropiación problematizadora de la relación entre procesos sociales y prácticas culturales. Se corresponde con una imagen actualizada del territorio rural, que da cuenta de la historicidad de los procesos, y dentro de esta categoría se lo percibe como un espacio de cambio.

1.2. Prácticas sociales y la relación entre territorio y trabajo/empleo

Asimismo, y en consonancia con la modalidad apropiación problematizadora, en otro proyecto se observó cómo el docente consideró la relación entre trabajo y arraigo en el lugar, dando cuenta del aporte de la enseñanza de las ciencias sociales:

¡Pero enormemente! Porque les ayuda a vivir a los chicos, les abre un panorama. Porque de cualquier forma lo que uno estudia o aprende en Matemática, Lengua y todas las otras materias va a ser para conseguir una calidad de vida. En el caso que trataba era

para mejorar la vida de ellos y que no solamente era yéndose del lugar, sino quedándose en la zona y viendo la forma de cómo se puede progresar ahí en el lugar. (Entrevista Docente N° 1, Los Colorados, Quebrada)

El docente narró que la gente del lugar vivía en casas construidas con guano y que luego aprendieron a realizar casas de adobe. También enfatizó la necesidad de que la escuela trabaje sobre el tema del turismo, ya que en el territorio se lleva adelante de forma incipiente el turismo rural.

Otro proyecto se destacó por la acción llevada adelante con la comunidad. Una ex directora de la escuela de Chorrillos nos relató al respecto:

Digamos, la población empezó a trasladarse a Humahuaca y no da tanto valor a las cabras que tenían en el lugar y en Humahuaca pasamos muchas necesidades económicas entonces dije no, y [...] tenía unas amistades mías en el Programa Desarrollo Social. Yo les consulté a ellos qué posibilidades había que ellos les den a la gente una capacitación del manejo de las cabras. Ellos fueron a la escuela e hicimos un proyecto con la gente de la comunidad, con los niños. Primero la mejora de los corrales, después de la raza de los animales para que sean más lecheras, para la elaboración de los quesos.

La gente empezó a tener más recursos económicos y empezó a valorar y a tener otra visión de la vida. Que no era necesario tanto irse a Humahuaca y pasar necesidades. (Entrevista Docente N° 2, Quebrada)

En los relatos de estos maestros se observa una preocupación sobre la problemática del desarraigo del lugar por motivos laborales, la búsqueda de alternativas de empleo ligadas al territorio y sus potencialidades, lo cual manifiesta un conocimiento sobre el ambiente donde se sitúa la escuela y sus problemáticas. Podemos hablar aquí del territorio como un espacio comunitario de lucha. En este sentido, se destaca al territorio como un espacio construido por la participación activa de los actores sociales, donde también se incluye al docente rural. En este proceso, se produce una apropiación del territorio, donde los maestros tratan de interrogarse sobre qué uso le damos al espacio, qué significado se atribuye, qué lugar ocupamos, qué significa para la gente vivir en un determinado lugar, etc.

Cabe resaltar que se han encontrado varios proyectos que tratan sobre la relación entre territorio y trabajo/empleo, sobre todo en las regiones Puna y Quebrada, lo que da cuenta de la imagen actualizada del territorio por parte de los docentes por cuanto incluyen en sus

proyectos el papel de los actores sociales como constructores del territorio desde una visión dinámica de este.

1.3. Desnaturalizar la realidad social. ¿Hacer política es comer choripán?

La realidad social es muy compleja y variada, y los niños la experimentan en su vida cotidiana. Observemos el siguiente relato:

Ese año que yo hice el postítulo era año de elecciones. Entonces, los chicos llegan con los comentarios que fueron a los actos, participan de las reuniones de los políticos del lugar, donde hacen su oratoria. Vienen con la historia que fueron a la finca tal a escuchar al político que está postulándose para comisionado municipal y que comieron choripán y que todo fue una fiesta. Vuelven al otro día que mañana van a ir otro. [...]

Entonces trabajamos para que tomen conciencia con una fotonovela. Así, ellos sacaron fotos de las distintas problemáticas que había en el lugar, falta de iluminación para venir desde tal finca hasta la escuela, en una finca se estaba convirtiendo en un basural. Entonces, había un grupo de chicos que decían que tenían que caminar dos kilómetros para llegar al pueblo y en todo ese trayecto no tenían iluminación y por lo tanto era un problema social y que el postulante no lo planteaba como problema. (Entrevista Docente N° 1, Valles Centrales)

En relación con esto, se plantea que una de las funciones de las ciencias sociales es desnaturalizar las representaciones de la realidad, rigidizadas a través de las experiencias acotadas de los estudiantes, y así colaborar en brindar un plus de experiencias que no ofrece el entorno social inmediato (Siede, 2010). De hecho, el profesor abordó aquí una experiencia de aprendizaje que puso en tensión la participación en un acto político, proponiendo otra lectura a partir de su intervención didáctica. El docente expresó lo siguiente: “los problemas que los chicos plantearon nos lo permitía, es que eso nos permitía trabajar integrando todas las áreas”. Así, se propuso trabajar el tema desde las diferentes áreas curriculares ampliando las dimensiones de análisis de la realidad social. Aparece en este relato una mirada social compleja y dinámica del territorio rural, que se corresponde con una imagen actualizada de este ámbito.

2. Modos de apropiación basados en la salvaguarda de los bienes culturales

2.1. Manifestaciones culturales, festividades religiosas del lugar

Estos modos de apropiación estuvieron presentes en los proyectos de las regiones de la Puna, Quebrada y Valles Centrales de la provincia, denominados: “Sicuritos de Huchichocana” la Virgen de Punta Corral, (Proyecto N° 7, Región de la Quebrada, Tumbaya); “Bajada de la mamita del cerro”, (Proyecto N° 8, Región de la Quebrada, Tumbaya), “Nuestro Señor del Milagro” (Proyecto N° 8, Región de la Puna, Cochínoca). También, considerando los relatos de los docentes sobre los encuentros generados por el Postítulo, se pudo conocer que existen otros proyectos, como el denominado “Semana Santa”, en la región de los Valles Centrales (Escuela N° 225, Región Valles Centrales, la Almona).

Entre los aspectos trabajados que se pueden advertir en los proyectos se destacan:

- a) origen histórico;
- b) repercusiones en el presente;
- c) significados de la fiesta para los alumnos y padres/tutores;
- d) impacto ambiental, el agua, la depredación del ambiente por acumulación de basura, etc.

Por otra parte, los proyectos se elaboraron desde una visión mítica y espiritual del territorio, ligada a la identidad del hombre rural latinoamericano y a su cultura. Esto se relaciona con el modo de unión que entabla el hombre rural con el territorio muy ligado a la dependencia de la naturaleza para sus faenas agrícolas. Según Jesús Núñez (2004), el campesinado latinoamericano como grupo social, expuesto a la dependencia ambiental, ha preservado entre sus creencias la *influencia de fuerzas sobrenaturales*, como posibilidades de mediación entre lo humano y lo desconocido. Es común que en las expresiones y acciones diarias se contemple la realización de la “señal de la cruz”; el “encomendarse a Dios, a los santos y a la Virgen María”; la adoración de altares con imágenes; el rezo y la incrustación en la jerga de palabras religiosas. Es un mundo de magia en el que coexisten –sin trauma– lo religioso y lo mítico como potenciadores y tutores de la existencia campesina.

Los docentes se apropian de estas creencias y de la religiosidad de los actores sociales para la elaboración de sus proyectos educativos, identificándose tal vez con la religiosidad campesina y otorgándole en algunos casos nuevos sentidos en relación con el cuidado del medio ambiente por la acción depredadora de los visitantes a dichos eventos, en particular

en la zona de la quebrada. El territorio en esta perspectiva se anuda a una visión con un valor histórico y cultural. En algunos proyectos predominó una imagen estática o residual del territorio en relación con la religiosidad del lugar y en otros, se advirtió un conocimiento no definitivo sino una actividad permanente que se va construyendo y problematizando en el tiempo, es decir, una imagen actualizada del territorio.

2.2. Orígenes, historia, características de la localidad, producciones locales y vida cotidiana

Otro tipo temática que se reiteró con distintas denominaciones en las distintas regiones de la provincia refiere a las historias locales, es decir, de los pueblos, barrios, parajes donde se encuentra la escuela. Así apareció el proyecto “Mi barrio”, sobre la reconstrucción de la historia de un lote² (San Pedro, Valles Orientales); otro trabajo versó sobre la historia de las actividades productivas en San Juan de Dios (Proyecto N° 5, Valles Orientales), en el marco del bicentenario. Por otro lado, hay proyectos que trataron sobre la vida cotidiana del lugar: por ejemplo, una docente de la localidad de Quillacas (Proyecto N° 4, Puna) realizó el calendario de la llama; otro docente (Proyecto N° 7, Puna) recuperó la historia de las primeras familias que se asentaron en la zona. Hubo también otros trabajos que se ocuparon de las actividades productivas del lugar, como “El maíz, ese grano de oro americano” (Proyecto N° 2, Puna), que trata de preservar el banco de semillas de la región y el arte culinario que tiene como base el maíz.

Un rasgo característico de estas propuestas es una visión renovada de las ciencias sociales. Tradicionalmente, “la enseñanza de la Historia en la escuela primaria se ha concentrado en transmitir una visión del pasado destinada a ensalzar a grandes figuras políticas y militares, concebidas como héroes de la patria, y a memorizar fechas y lugares y nombres considerados significativos para la historia de la nación” (Denkberg y Díaz, 2010). En estos proyectos, en cambio, se realizó un abordaje de la historia que incorpora una mirada más integral de la sociedad, que atiende también a lo social, lo económico y cultural, dando cuenta de sujetos sociales antes invisibilizados o negados, buscando acercar al mundo real de los alumnos y sus familias. Así, ingresaron a la escuela: a) la madre de una alumna dando a conocer cómo se realizan las vasijas del lugar, b) el representante de la comunidad de los pueblos originarios, quien dio cuenta de la historia de la migración de sus integrantes a las ciudades en búsqueda

2- Lote: se denomina así a un espacio estructurado en relación con la distribución de las tierras en la zona azucarera de la provincia; en ellas viven los empleados y contratados que trabajan en los ingenios. (Definición propia.)

de trabajo, o c) una abuela que abordó cómo era la vida cotidiana en el lote antes del siglo XXI, y los cambios en el tiempo acontecidos en el lugar. En este sentido, los proyectos incorporan, por un lado, la visión y dimensión temporal del territorio para leerlo y descifrarlo y, por el otro, el papel activo de los actores sociales, lo que evidencia una imagen actualizada del territorio.

2.3. Los pueblos indígenas

En relación con los pueblos originarios, se pudo observar en los proyectos algunas notas con respecto a su abordaje, plasmado en las consignas de trabajo, los dibujos realizados por los alumnos, las actividades llevadas a cabo, entre otras. En algunos trabajos, la temática se enfocó en el pasado, privilegiando el “período indígena”,³ es decir, la etapa previa a la invasión y conquista hispánica. Sin embargo, esta versión estática no advierte la dinámica de los pueblos aborígenes en el territorio. En otros términos, no se consideran los procesos históricos que los caracterizan, como ser las rebeliones y resistencias, los procesos revolucionarios, el cambio de los circuitos económicos —en un primer momento articulados desde el Alto Perú y luego desde el Litoral argentino—, etc. Más bien predomina un análisis culturalista desde una visión tradicional, que reduce la cultura a lo visible y material, como las producciones de alfarería, armas, herramientas, etc. En contraposición, se han observado otros proyectos que abordan el tema indígena desde una visión más dinámica, donde se puede observar el rescate de sus tradiciones y costumbres, pero contadas por sus protagonistas, los líderes o representantes de las comunidades aborígenes actuales. Como ejemplos de esto se puede citar el Proyecto N° 3, de la Puna y el Proyecto N° 2, de los Valles Centrales, entre otros.

Por otro lado y considerando, por una parte, la reiterada aparición de la temática indígena en los proyectos y, por otra, la incorporación de la perspectiva del tiempo en el análisis del territorio, propuesta por Gurevich (2005), resulta importante poner de relieve que en “las dos últimas décadas han ocurrido en Argentina cambios significativos en la relación entre Estado y pueblos indígenas. Desde derechos constitucionalmente incorporados en la última reforma constitucional de 1994, hasta políticas estatales que incluyen las nociones de multi e interculturalidad [...]” (Soria, 2007: 2).

Este hecho, señala Soria (2007), suscitó cambios en cuanto a las políticas educativas de los últimos tiempos en nuestro país, devenidas en una política de Estado de “incluir”

3- El “período indígena” comprende “el período histórico que la arqueología ha denominado de los Desarrollos Regionales o Tardío (800/1000 al 1400) y a continuación, el lapso de tiempo que corresponde a la invasión incaica (1400/1430/1470 a 1535)” (Cruz, 2014: 15).

y “reconocer” la interculturalidad, y se ha producido un discurso hegemónico que orienta la gestión de planes y proyectos orientados a tal fin. Antes, el discurso pedagógico se sostuvo sobre la base de una promesa igualadora e integradora para toda la población, que significó cumplir una condición: borrar toda huella de diversidad y heterogeneidad. Vemos cómo el ideal de igualdad estuvo fuertemente asociado a uniformidad-homogeneidad que, al tiempo que garantizaba el acceso a la civilidad, marcaba los límites con otros sectores sociales que no respondían a sus parámetros, entre estos la población indígena.

2.4 Tensiones entre formar para comprender la realidad social y forjar una identidad colectiva

Según Siede (2010), en el Nivel Primario, la educación patriótica de comienzos del siglo XX fue impregnando la enseñanza de área, desvió la formación en disciplinas de conocimiento hacia la formación moral identitaria. Este rasgo está presente en algunos proyectos; sin embargo aparecen, además de los relatos tradicionales del 25 de Mayo y los personajes de la colonia como las damas, los caballeros, los pregoneros, etc., otros actores sociales. Se destaca el intento de aproximar al bicentenario la historia local, al considerar la historia de la escuela como formando parte de la historia nacional (Proyecto N° 7, Valles Orientales). De hecho, en coincidencia con Siede, si el objeto de la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la escuela es la realidad social, hay proyectos que tratan de acercar al alumno a ésta. En este sentido, se puede mencionar otro proyecto que trabajó el bicentenario, desde los cambios en las actividades productivas del lugar y los primeros pobladores (Proyecto N° 5, Valles Orientales).

Haciendo una síntesis de lo tratado, la tensión entre ofrecer herramientas para la comprensión del mundo y consolidar el lazo social y forjar una identidad colectiva (Carretero y Kriger, 2004, cit. en Siede, 2010) está presente en la enseñanza del área. Los maestros intentan construir otros modos de conocer la realidad incorporando al territorio y sus actores sociales.

Por último, finalizando el análisis de los modos de apropiación del territorio se puede afirmar que en los proyectos existen numerosos ejemplos de cómo la apropiación cultural es útil para abordar los saberes docentes, y que esta no suele ocurrir en una única dirección en la escuela. Hasta aquí sólo hemos desarrollado alguna de ellas.

CONCLUSIONES

En relación con la enseñanza de las ciencias sociales y tomando en cuenta la categorización anterior, podemos diferenciar hasta el momento dos modalidades de apropiación del territorio construidas desde los saberes docentes:

- **Apropiación problematizadora.** Se destaca por abordar la realidad social de manera dinámica, con continuidades y rupturas, que se mueve en el tiempo, y como un lugar de conflicto y lucha, con el papel activo de los actores sociales. Existe aquí una implicación con el objeto de enseñanza de las ciencias sociales, donde existe un involucramiento del docente y una toma posición desde alguno de sus ángulos, hasta llegar a generar propuestas innovadoras. Se corresponde con una imagen actualizada y dinámica del territorio como un campo relacional entre la naturaleza y la cultura.
- **Apropiación basada en la salvaguarda de los bienes culturales.** El énfasis está puesto en la rescate de los bienes culturales del territorio, en formar para moldear las identidades y establecer valoraciones compartidas. Intenta una mirada más integral de la sociedad, que atiende también a lo social, lo económico y cultural, dando cuenta de sujetos sociales antes invisibilizados o negados, buscando acercar al mundo real de los alumnos. Puede tener o no una imagen actualizada del territorio. En este último caso se queda en una mirada residual de lo rural que no llega a tener una mirada crítica y problematizadora.

Ambas modalidades coinciden en aspectos como:

- La necesidad de contextualizar la enseñanza de las ciencias sociales e identificar prácticas educativas necesarias para fortalecer los saberes locales o ancestrales desde un enfoque de la escuela como institución territorial.
- El poder avanzar hacia el reconocimiento del yo, tomando en cuenta la identidad cultural que caracteriza a la comunidad jujeña.
- El reconocer la diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias sociales del territorio jujeño como una gran fortaleza para creación de proyectos emergentes.

Sin embargo, la modalidad problematizadora incorpora variantes a la enseñanza de las ciencias sociales al considerar al sujeto como constructor del territorio, pues se posiciona en una concepción más actualizada. Desde allí se genera un avance en la apropiación cultural del territorio que da lugar a propuestas que apuestan a su transformación y a la de sus actores en vistas al cambio basado en su identidad y sus necesidades como comunidad que se reconoce como tal.

Ahora bien, estas modalidades de apropiación, incluyen algunas características de la enseñanza, las cuales pueden dar lugar a espacios de reflexión en propuestas de formación docente inicial y continua, especialmente basadas en:

- a. El paso de una visión estática de los sujetos a una dinámica. La enseñanza de la historia, que tradicionalmente se basó en el devenir institucional de la obra de los gobiernos de la mano de la biografía de los gobernantes y en la educación patriótica, incorpora a otros actores antes invisibilizados como constructores de la realidad social, por ejemplo, las comunidades indígenas.
- b. El paso de una concepción estática del espacio a una dinámica, ligada al concepto actual de territorio (Gurevich, 2005). La presencia de rasgos de la enseñanza de la historia desde una perspectiva social donde los proyectos abordaron la organización de la población, la familia, el trabajo, la vida cotidiana, etc., algunos de ellos integrando las otras áreas del currículum.
- c. La emergencia del enfoque complejo en el análisis de la realidad social. Si bien la escuela ha privilegiado tradicionalmente los procesos político-institucionales por sobre los económicos, demográficos, culturales, etc., los proyectos evidencian un cambio en relación con esta perspectiva incluyendo estos aspectos.

La enseñanza de las ciencias sociales debe ser considerada como un aspecto central del proceso de formación, ya que a través de ellas se transmiten los valores, ideales y desafíos; por lo tanto, una enseñanza que implique el diálogo entre el saber ancestral con el conocimiento proveniente de la actividad científica, entendida esta como un sistema cultural, permite resignificar al territorio rural y sus actores. Este diálogo es una respuesta a la necesidad de la comunidad académica en didáctica de establecer relaciones dialógicas entre formas de conocimiento, saber o cosmovisiones culturalmente establecidas –etnodidáctica–. Y, por otro lado posiciona al docente en otro lugar, otorgándole un papel activo como constructor de conocimientos, desde los saberes docentes elaborados en territorios diversos y complejos. Esto se pone de relieve, especialmente en el contexto rural, que tradicionalmente se lo ha definido en referencia directa a lo urbano, en contraposición a lo rural como territorio dinámico y como un campo relacional. Así, el territorio testimonia una apropiación ideológica, política y, por lo tanto, social del espacio por parte de grupos, quienes tienen una imagen propia de ellos mismos, de su historia y de su particularidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (2011).** “Presentación”. En A. ALLIUD y D. SUAREZ, (coords.), *El saber de la experiencia* (pp. 11-19). Buenos Aires: Clacso.
- ÁLVAREZ, A. B. (2016).** “El desarrollo de la etnodidáctica”. En *Revista Novedades Educativas*, 28, pp. 62-66.
- CASTILLO, S. L. (2007).** *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHARTIER, R. (2000).** “Entrevista a Roger Chartier”. Recuperado de <https://pendiente-demigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>
- CRUZ, E. N. (2014).** *Historia de Jujuy indígena*. Salta: Purmamarca.
- DENKBERG, A. y DÍAZ, S. (2010).** “Enseñar sobre el trabajo y los trabajadores en la Argentina”. En I. A. SIEDE, (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp.131-170). Buenos Aires: Aique.
- ESCALANTE GÓMEZ, E. (2011).** “Revisitando la crítica a la teoría fundamentada”. En *Poliantea*, N° 12. Recuperado de <http://repository.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/891/Poliantea%2012%20%28Internet%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FELMAN, D. (2011).** “Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente”. En A. ALLIUD y D. SUAREZ, (coords.), *El saber de la experiencia* (pp. 139-155). Buenos Aires: Clacso.
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006).** *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Ficha para investigadores. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GARCÍA DELGADO, D. (1988).** *Estado-nación y globalización. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: Tesis/Norma.
- GUREVICH, R. (2005).** *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HILLERT, F. M. (2011).** *Políticas curriculares*. Buenos Aires: Alternativas Pedagógicas.
- MERCADO, R. (1991).** “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. En *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 59-72.
- McEWAN, H. (1998).** “Las narrativas en el estudio de la docencia”. En H. McEWAN y K. EGAN, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259) Buenos Aires: Agenda Educativa.
- McEWAN, H. y EGAN, K.(comps.) (1998).** *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Agenda Educativa.

- NÚÑEZ, J. (2004).** “Los saberes campesinos: implicancias y pautas para una educación rural”. En *Investigación y Postgrado*, vol. 19 N° 2, Caracas, julio. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200003&script=sci_arttext
- PLENCOVICH, M. C.; COSTANTINI, A. y ZÚCARO, G. (2011).** “Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo en odres viejos?”. En M. C. PLENCOVICH y A. COSTANTINI, *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 17-101). Buenos Aires: Circus.
- PLENCOVICH, M. C. (coord.) (2014).** *Sistema educativo y educación agraria. Deriva e inclusión*. Buenos Aires: Circus.
- ROCKWELL, E. (coord.) (1996).** *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. (2004).** “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. En *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N° 1, pp. 28- 36. México: Pomares.
- SIEDE, I. A. (2010).** “Las ciencias sociales en la escuela”. En I. A. SIEDE, (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp.17-47). Buenos Aires: Aique.
- SONEIRA, A. (2009).** “La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”. En I. VASILACHIS, *Estrategias de investigación* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- SORIA, A. S. (2007).** “Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en Argentina: sentidos, alcances e implicancias”. Trabajo presentado en XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- TARDIE, M. (2004).** *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VASILACHIS, I. (2006).** “La investigación cualitativa”. En I. VASILACHIS, (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa.



CONTINUIDADES Y RUPTURAS DEL 12 DE OCTUBRE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE JÁCHAL

Carolina del Rosario CALIVA

carolinacaliva@yahoo.com.ar

Ana Valeria RUIZ VEGA

anavaleria.ruiz@gmail.com

ISFD: ENS “Fray Justo Santa María de Oro”

Jáchal, San Juan

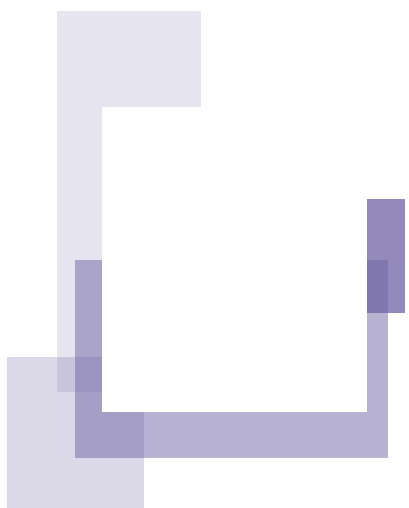
RESUMEN

El artículo expone cómo son resueltos en las prácticas docentes las nuevas prescripciones curriculares en escuelas de Nivel Primario del departamento de Jáchal, provincia de San Juan. Forma parte de una investigación de mayor alcance: *Las prácticas docentes ante nuevos contenidos curriculares. Innovación o resistencia*.

La investigación responde a un diseño cualitativo, en la que se analizaron documentos, entrevistas a docentes y directivos, y observaciones a actos escolares y a situaciones áulicas.

En esta oportunidad presentaremos cómo los saberes tradicionales y las nuevas prescripciones conviven en las prácticas docentes. Para ello trabajaremos con los contenidos relacionados con el 12 de octubre, que implican una nueva mirada epistemológica.

Palabras clave: Política educativa - Prácticas pedagógicas - Saberes tradicionales - Doxa escolar - Habitus



INTRODUCCIÓN

El campo educativo y en especial el sistema educativo formal es el espacio identificado como clave para la construcción y mantenimiento de la identidad nacional. Entonces, una de las funciones de la escuela es la de ser transmisora y configuradora de procesos culturales. En el caso de las conmemoraciones del “día de la Raza”, estas avalaron los orígenes de la composición hispánica de nuestra nacionalidad. Desde este lugar, a España se le debía gratitud por descubrir y civilizar, dar progreso y una lengua, además de inculcar la fe católica.

Sin embargo, nuevos enfoques, como el indianismo y el indigenismo,¹ empezaron a ganar terreno en el espacio público. Estos enfoques fueron impulsados por diversos sectores sociales, como las comunidades indígenas que empezaron a visibilizar los intelectuales, los historiadores y los artistas. Se ponía al descubierto, en este contexto, la insostenibilidad de un relato ingenuo.

Como resultado de estas luchas y movimientos sociales se incorporan nuevos contenidos curriculares sobre los acontecimientos relacionados con el 12 de octubre y su significado. Estos contenidos implican un nuevo tratamiento ya que responden a un nuevo paradigma; es decir, demandan rupturas con las concepciones y las prácticas docentes cotidianas y naturalizadas.

El análisis se centrará en las prácticas docentes de Nivel Primario del sistema educativo ante estas nuevas prescripciones curriculares.

1- “El indigenismo designa diversos enfoques humanistas de las ciencias sociales sobre los pueblos autóctonos, así como las propuestas políticas y culturales relativas a su problemática actual. Aún cuando supone un compromiso o intención reivindicatoria, el indigenismo abordará cuestiones desde afuera del fenómeno. El término indianismo, en cambio, se refiere a las proposiciones y reivindicaciones de los propios indígenas americanos” (Di Tella, Chumbita, Gamba y Gajardo, 2008: 366).

El tratamiento de esta temática supone un cierto grado de innovación, habida cuenta de los habitus adquiridos por los docentes, y su incidencia en la configuración de las prácticas. Entendiéndose habitus como: “una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (condicionada), unos productos –pensamientos percepciones, expresiones, acciones– que siempre tienen como límites las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Bourdieu, 2015: 90).

Se intentará responder: ¿las nuevas prescripciones producen innovación en las prácticas docentes?, ¿los nuevos saberes logran desplazar a los viejos?, ¿los recursos percibidos como *disponibles* por los docentes son suficientes para generar la ruptura epistemológica? y ¿cómo se traducen y resignifican tales prescripciones en sus prácticas?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artículo se basa en la investigación *La práctica docente ante nuevos contenidos curriculares. Innovación y resistencia* (Casas y otros, 2015), que responde a un diseño cualitativo.

El universo delimitado fueron todos los docentes de escuelas primarias asociadas al ISFD, Escuela Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro, del departamento Jáchal, San Juan. La muestra fue intencional y tomó en consideración solamente a docentes de los grados 5° y 6°, con una antigüedad superior a los cinco años, para indagar el tema del 12 de octubre.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación, la entrevista y la recopilación de documentos oficiales y materiales educativos anteriores y posteriores a las nuevas prescripciones curriculares.

La observación fue sobre las prácticas docentes en situaciones áulicas, cuando los docentes dictaron temas pertinentes sobre la memoria y la interculturalidad, centrada en los contenidos impartidos y las formas pedagógicas que se implementaron. La observación también se hizo sobre los actos conmemorativos del 24 de marzo y 12 de octubre en los establecimientos educativos, atendiendo a las ceremonias, rituales, representaciones escolares (teatrales, poesías, etc.) y representaciones icónicas (láminas, dibujos, leyendas, etc.), además de los discursos emitidos por los docentes.

Entre algunas de las dimensiones que se analizaron están: contenidos sobre memoria e interculturalidad, incidencia de los habitus en las prácticas, prácticas de innovación, prác-

ticas de resistencia, procesos de resignificación y concepciones subyacentes en los abordajes didácticos.

Es preciso considerar que desde el punto de vista metodológico se produjeron alteraciones en el accionar cotidiano de las instituciones que se evidenció en resistencia a las entrevistas (en algunos casos), mecanismos de evasión a través de la postergación de las clases referidas a las temáticas investigadas y armados forzados o puestas en escena de clases en función de la presencia de uno de los miembros del equipo de investigación. Además, en algunos establecimientos educativos se realizaron por primera vez actos sobre la conmemoración del Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia.

Por otro lado, el docente cuya clase iba a ser observada, se anticipaba y abordaba el tema el día anterior al fijado, con la finalidad de asegurar la participación y el conocimiento de los alumnos en el momento de realización de la observación. Es posible que esta práctica se deba, en parte, a la relación de jerarquía y de poder que se establece entre las instituciones educativas del sistema: el Instituto de Formación Docente, responsable de la formación inicial y continua de los maestros de Nivel Primario, y las instituciones primarias. En consecuencia, el investigador podría ser percibido como un sujeto que se instala en las escuelas para evaluar las prácticas pedagógicas.

Se considera, además, la carga simbólica que tiene la observación como instrumento de evaluación que aplican supervisores y directivos a docentes. La presencia de los miembros del equipo se convirtió, sin proponérselo, en quienes intervenían en las clases y actos, modificando las situaciones de la vida escolar cotidiana. Ellos inducían a realizar actividades no previstas en algunos casos y en otros provocaban la resistencia y conductas evasivas de los docentes para evitar la observación. Es decir, las reacciones eran propias de formas de resistencia que ya están incorporadas en los hábitos, como resistencia ante lo extraño, invasivo. No son formas dilatorias; están implícitas en las prácticas docentes.

ANÁLISIS DE DATOS

SABERES VIEJOS

Los saberes tradicionales son los constituidos de larga data, impartidos en la escuela, sostenidos en libros o manuales escolares (Casas y otros, 2015: 5) y reforzados a través de las conmemoraciones de efemérides escolares.

Si bien a partir del quinto centenario empezó a circular con mayor fuerza producciones culturales referidas a la reivindicación de los pueblos originarios, en las escuelas el proceso

fue más lento. Inclusive antes del cambio de denominación de la efeméride los contenidos relacionados con el 12 de octubre giraban en la exaltación de la figura de Colón y *su descubrimiento*. El Día de la Raza era celebrado como el día que un gran hombre, un héroe, empezó a hacer la historia americana gracias a su raza; se produce así la difusión e incorporación del ideario conservador, racializador y autoritario (Masotta, 2015). Esto instituye un mito poderoso que se sella a fuego en la formación de generaciones de argentinos. La representación de Colón, en bombachudo y zapatos Luis XV, con una cruz en una mano y la espada en otra, llegando a las Américas y los indios arrodillados a sus pies es una imagen que se resiste a desaparecer de las memorias escolares. Incluso, ¿quién desconoce el nombre de las tres carabelas?, ¿y la demostración de la teoría de que la tierra es redonda, que realizó este valiente a los reyes?, ¿y lo que hizo la reina para ayudar a este loco que terminó teniendo la razón? y ¿quién no recuerda el nombre del que gritó ¡Tierra a la vista! desde el carajo donde estaba?

Los contenidos eran abordados como un encuentro pacífico, omitiendo las consecuencias negativas para las comunidades aborígenes y sus culturas. Se ignoraba la diversidad y riqueza cultural de los habitantes originarios, mostrándolos como salvajes que debían ser “civilizados”. De esta forma, bajo la categoría de *indio*, se simplificó el relato anulando la pluralidad y presentándolos como una sola raza inferior: “Frente al europeo, el indio es el colonizado, el diferente, el inferior, al que hay que civilizar y evangelizar para justificar su dominación” (Di Tella y otros, 2008: 368).

Los docentes manifestaron que los contenidos trabajados hasta hace poco tiempo eran los mismos que habían aprendido en sus recorridos por la enseñanza primaria.

Estas concepciones tradicionales orientaban el trabajo sobre los conceptos de civilización, identidad y cultura; y constituyeron el conjunto de conocimientos, creencias y valores que se materializaron en la doxa escolar.

SABERES NUEVOS

La visibilización de los pueblos originarios y la lucha por sus derechos, los movimientos indigenistas e indianistas, las críticas al concepto de *raza* como moralmente cuestionable y socialmente injusto, hacían impostergable la modificación de los contenidos prescriptos, relacionados con el 12 de octubre, en las instituciones escolares.

Podemos entender esto si partimos del supuesto de que las políticas curriculares son instrumentos políticos que resultan de luchas de sectores sociales que buscan, a través del sistema educativo, distribuir y legitimar símbolos y narrativas específicas. Es a través de estas políticas

curriculares que se incorporan nuevos saberes al sistema educativo. Las nuevas concepciones buscan producir una ruptura frente a contenidos que estuvieron afirmados por mucho tiempo en la doxa escolar y en la cultura de la sociedad argentina.

En 2004, a través de acuerdos federales se implementa como política curricular los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que definen los “saberes centrales, relevantes y significativos” escolarizados necesarios que deben aprender los educandos para integrarse plenamente a la vida social a través del acceso a conocimientos que son considerados base común de enseñanza. Los NAP, como se mencionó, significan un recorte arbitrario e histórico (como todos los recortes que se realizan) proveniente de diversas corrientes de pensamiento, producto de la lucha simbólica por imponer contenidos siempre parciales pero también consensuados y adecuados a un proceso social y político, además de intelectual.

Los NAP fueron diseñados de tal forma que permiten su aplicación y resignificación por los docentes, considerando los contextos regionales y la heterogeneidad de las trayectorias escolares de los estudiantes. A partir de estos núcleos, las provincias elaboran los diseños curriculares provinciales para contextualizar los contenidos que se enseñarán.

En el caso de la provincia de San Juan, los NAP fueron aplicados recién a partir de 2010. A esto se le suma que el diseño curricular provincial pudo concretarse tardíamente (durante el ciclo lectivo 2016) y ahora está siendo revisado, en función de los nuevos marcos teóricos y metodológicos nacionales.

Algunos de los contenidos prescriptos por los NAP relacionados con el 12 de octubre son: “El reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice su construcción sociohistórica, para valorar la convivencia en la diversidad”, relacionadas al área de Formación Ética de Segundo Ciclo. Y “el conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes” correspondiente al área de ciencias sociales de ambos ciclos.²

Es así que una perspectiva distinta, un nuevo paradigma que reivindica los pueblos originarios, la conformación de la identidad nacional producto de la diversidad cultural de nuestra región, va desplazando, desde lo prescripto, al relato del *descubrimiento de América*, es decir, la llegada de la *civilización* europea a nuestro continente.

2- Es preciso aclarar que en los NAP de Segundo Ciclo, sólo en cuarto grado se mencionan contenidos específicos de los pueblos originarios. Estos hacen referencia a las culturas cazadoras-recolectoras y agricultoras. Sobre el 12 de octubre propone el reconocimiento de las motivaciones que impulsaron a los europeos a la exploración y conquista del continente americano y el impacto en las sociedades indígenas. Sin embargo, este recorte no es suficiente para trabajar la concepción de la diversidad cultural que se le pretende dar con el cambio de denominación.

Los acontecimientos del 12 de octubre no sólo fueron resignificados desde los NAP, el cambio de denominación del feriado fue crucial. El 2 de noviembre del 2010, a través de un decreto del Poder Ejecutivo, se modificó la denominación en función de la Constitución Nacional y de diversos tratados y declaraciones de derechos humanos por la diversidad étnica y cultural de todos los pueblos: pasó de ser el *Día de la Raza* a convertirse en el *Día del Respeto a la Diversidad Cultural*.

Ahora bien, ¿logran estos contenidos prescriptos ser abordados desde un nuevo enfoque con los fundamentos epistemológicos que requieren? ¿Con qué recursos cuenta el docente para hacerlo?

RECURSOS PARA LA PLANIFICACIÓN

La aplicación de los nuevos contenidos exige del docente una serie de acciones y decisiones que son propias de la planificación: selección de contenidos, preparación de actividades escolares y extraescolares, evaluación, distribución del tiempo escolar, etc. Se establece una acomodación de lo prescripto a las condiciones institucionales y de formación que atraviesa al docente.

Ahora bien, ¿con qué recursos contaba el docente para la apropiación y planificación de los nuevos contenidos relacionados con el 12 de octubre?

Uno de los recursos que utilizan los docentes, casi de forma obligada, al menos en sus discursos, son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.³ Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la amplitud de los contenidos exhibidos en los NAP, la inexistencia del diseño curricular provincial, en el momento en que se realizó la investigación y, en consecuencia, la falta de fundamentos epistemológicos que exigía el nuevo enfoque, dejaban amplia libertad a los docentes para el recorte y selección de contenidos. Una docente expresa que: “Lo que viene prescripto en los NAP no cuenta con un soporte bibliográfico que ayude al docente a tratar los nuevos contenidos” (Docente V., comunicación personal, noviembre de 2014).

Un dato significativo es el que publica en su página oficial el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan, en relación con la efeméride:

Día del Respeto a la Diversidad Cultural: El marinero genovés Cristóbal Colón partió en agosto de Puerto de Palos (España) y el 12 de octubre de ese año desembarcó por primera vez la tripulación en la Isla Guanahaní (luego bautizada como San Salvador). Este acontecimiento cambió la concepción que se tenía del planeta y provocó algo que

3- Los NAP fueron aplicados en la provincia de San Juan durante el 2010.

ni siquiera Colón había imaginado: la unión de dos mundos. (Ministerio de Educación de San Juan, 2017)

Desde el Estado provincial se reconoce el cambio de denominación de la efeméride, sin embargo, queda vaciado de contenido, ya que estos responden a los saberes tradicionales.

Son los docentes, de forma individual, quienes se encargan de la búsqueda bibliográfica, ya que manifiestan que con respecto al contenido relacionado con el 12 de octubre no hay en la institución material actualizado. Para ello, usan principalmente las revistas mensuales destinadas a los maestros de escuela primaria y para los diferentes ciclos. Estas revistas traen ya diseñadas las actividades, páginas a consultar en Internet, glosas, poesía y discursos para el acto escolar y son de tirada nacional. En las observaciones realizadas se comprueba el uso reiterado de este recurso en los distintos establecimientos escolares. Por ejemplo, el tratamiento de la wiphala (emblema o bandera aimara) a través del significado de los colores que la conforman; la identificación de costumbres de los pueblos originarios como las comidas y el uso de las hierbas como medicina, etc. Una característica de este recurso es la falta de contextualización regional, considerando que es diseñada para ser aplicada en todo el país. Además, en las propuestas persiste la figura de Colón,⁴ y se incorporan contenidos relacionados con los valores, el respeto a la diversidad, con énfasis en la pluralidad latinoamericana. En relación con la diversidad y riqueza de los pueblos aborígenes aparecen mencionados en láminas que luego serán parte de la ornamentación de los actos escolares, pero se unifican en los contenidos textuales, es decir, se mencionan las características culturales, sociales y económicas como pertenecientes a un solo grupo, el indígena.

Cuando se interroga sobre el acompañamiento para acordar el tratamiento de los nuevos contenidos, los docentes y directivos manifiestan que se realizaron jornadas institucionales, a principio de año, para su selección y adaptación, para acuerdos metodológicos y teóricos. Sin embargo, estos encuentros son de carácter general y dejan en *libertad* a los maestros para sus planificaciones áulicas.

La revista se convierte, así, en el principal orientador y organizador de los contenidos en el aula y en los actos escolares.

La selección de los recursos que utiliza el docente, estará condicionado por trayectorias formativas, factores institucionales, históricos, sociales y culturales. Los recursos disponibles serán, entonces, los percibidos y reconocidos desde los hábitos.

4- Carlos Masotta (2015) ya había identificado cómo las revistas escolares argentinas siguen dedicando su número de octubre a Colón y su descubrimiento.

Puesto que el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (condicionada), unos productos –pensamientos percepciones, expresiones, acciones– que siempre tienen como límites las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales. (Bourdieu, 2015: 90)

¿Cómo se despliegan estos recursos en las prácticas docentes? y ¿cómo se configuran los actos escolares y las prácticas pedagógicas ante los nuevos contenidos prescriptos y los recursos *disponibles*?

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas pedagógicas son aquellas que se realizan en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos (Achili, 2004).

En relación con el conocimiento, con lo prescripto, los docentes consultados manifestaron estar de acuerdo con el nuevo enfoque; “me parece que es el enfoque que corresponde”, “me quedo con este enfoque”, “ahora estamos contando la verdad”, son algunas de las expresiones que prevalecieron en las entrevistas.

Una característica observada en el tratamiento de los contenidos es que se recuperan desde un punto de vista de *efeméride*, es decir, como un recorte en el tiempo de un suceso histórico. Esto impide desarrollarlos desde lo relacional, desde los contextos estructurales y coyunturales que determinan la importancia del hecho. Es importante mencionar, que si bien se trabaja de manera integral y articulada, es decir, desde las diferentes áreas, prevalece el enfoque de *efeméride*.

En las aulas y en las planificaciones se observaron propuestas de enseñanza y aprendizaje que:

- Omiten la contextualización regional de los aborígenes, tanto de su pasado como de su presente, unificando las características culturales. Se identifica y se recuperan las comidas, las palabras, las costumbres que tienen raíces aborígenes y persisten en la actualidad.
- Se observó la presencia de la wiphala en las actividades en las que se trabajó puntualmente el significado de cada uno de los colores que la conforman. Como gran ausente estuvo el origen y el debate que giró alrededor de esta simbología.
- Se presentaron a los pueblos originarios como “el otro”, desde una perspectiva que los ubica como lo “lejano” y en un tiempo arqueológico e histórico antes que como pueblos

existentes actualmente en la sociedad argentina. Y en todo caso, cuando se los menciona en la actualidad se los presenta desde sus carencias y necesidades.

Son pueblos que todavía mantienen su idiosincrasia, sus tradiciones, si se quiere, sus ritos y sus formas de vida. No está muy cercana a la nuestra pero tampoco muy lejana, porque somos distintos, pero eso no nos da derecho a discriminarlos, por ejemplo. (Docente C., comunicación personal, octubre 2014)

- Se evidencian contradicciones ya que hay resistencia a reconocer los orígenes aborígenes que constituye la identidad argentina. Pero a la vez subyacen los discursos condicionados por los contextos sociohistóricos, por las creencias y los valores que reflejan un reconocimiento con mea culpa del indígena.

Es real que hoy somos una mezcla de razas, y que la influencia del mundo antiguo fue fundamental con aspectos positivos y negativos. Sin embargo, los verdaderos dueños de América son los aborígenes y paradójicamente deben luchar contra el abandono de las instituciones y la falta de reconocimiento. Y deben rogar por tierras que les pertenecen. Entender esto nos permitiría dejar de lado aquella visión del rescate del indígena sólo por ser pueblos en extinción y pasar a un concepto en el que la continuidad histórica, cultural de los pueblos originarios de esta geografía nos es propia. (Docente V, comunicación personal, noviembre 2014)

- Uno de los nuevos contenidos incorporados con la nueva concepción histórica son los valores, el respeto a lo diverso, en sentido amplio, no circunscripto a los pueblos originarios. Se trabaja así, desde el cotidiano escolar la discriminación.

En las prácticas pedagógicas se observó que no recuperan la multicausalidad y la multiperspectividad (Varela, 1999) de los contenidos relacionados al 12 de octubre. Persisten características de un enfoque ingenuo, sin incorporar la perspectiva de los pueblos originarios ni de la diversidad cultural que representan. No se observó la interrelación de los hechos con fenómenos de escala regional o micro-regional.

ACTOS ESCOLARES

Los rituales escolares de los actos solidifican prácticas y saberes escolarizados en forma concentrada: son configuraciones de los habitus y la doxa en las prácticas, de tal manera que se convierten en una instancia importante de observación.

Las efemérides ordenan el tiempo escolar de un modo diferente, lo hacen estableciendo una cronología que presenta, en un año, la totalidad de acontecimientos de la historia nacional y universal que la escuela asume deben ser destacados y recordados.

Los actos escolares son la puesta en escena, por excelencia, del conjunto de actividades que la escuela organiza como modo de promover la identidad nacional y los valores de la cultura. (Vain, 2011:11)

Estos actos de las escuelas son representaciones ante sí mismas que muestran a la familia y a la comunidad lo que se hace y lo que se dice en conjunto. Generan un aprendizaje activo por la importancia que tiene recordar ese día no sólo para los que están presentes durante su realización sino también para muchos otros que lo conmemoran.

La celebración del 12 de octubre en la Argentina se convirtió en un ritual escolar desde 1916, con el propósito de fortalecer la nacionalidad.

En relación con los actos del 12 de octubre observados, las escuelas se predispusieron con anticipación al armado de glosas, dramatizaciones, discursos, poesía, música, himnos, ornamentaciones, etc. para conmemorar la fecha. Como así también cuatro escuelas de la localidad rural, llamada Niquivil, junto al Municipio, armaron el acto oficial en la misma zona.

En todos los actos, institucionales y departamental, se escucharon diferentes obras de: Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Víctor Heredia, Mercedes Sosa que han cuestionado el papel del español considerándolos genocidas de una raza y resignifica al indígena. También se pudo escuchar: “Canción con todos”, de Cesar Isella, declarada como himno latinoamericano. Además, se escuchó la música instrumental apelando a los sonidos del viento y de la naturaleza.

En la ornamentación, se conjugó el símbolo de los pueblos originarios: la wiphala y la bandera Argentina. A estas se sumaron las vasijas, collares, el mapa de la distribución poblacional indígena y las comidas típicas (api, cocho, etc.) reconocidas en la zona, así como láminas con imágenes de las carabelas, los retratos de Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Fray Bartolomé de las Casas y el itinerario de las rutas que realizaron Colón y Cortés. Nos parece importante señalar que en una de las escuelas visitadas se había fabricado una choza triangular que no responde a las típicas viviendas de los aborígenes que habitaron esta zona. Esto evidencia el desconocimiento que se tiene al respecto. Casi en todos los espacios físicos, aulas o paredes, se encontró la lámina de la imagen de una niña sosteniendo la wiphala, de fondo un paisaje natural y el poema dedicado a la bandera. En sus versos se expresa el significado del símbolo y de cada uno de los colores que la conforman.

En el acto oficial se destacaba un banner con un conjunto de fotografías en el que aparecía un indígena muerto por una espada y al lado sentado un español. Acompañaba otra

foto con rostros de niños y mujeres aborígenes. Otra, de artesanías y objetos de los pueblos originarios. También el planeta Tierra y a su alrededor diferentes personas de distintas nacionalidades. De este conjunto se puede inferir que se valoriza al indígena remarcando el genocidio cometido por el español, pero a la vez se resaltaba la diversidad de culturas que habitan la Tierra respondiendo a la nueva denominación de la efeméride del 12 de octubre en la Argentina.

Otro recurso utilizado en uno de los actos fue una serie de videos sobre la realidad de los pueblos originarios actuales y el significado de la wiphala, y otro que hacía referencia a la diversidad.

Las poesías escuchadas fueron diversas, y en ellas también se observó la coexistencia de nuevos y viejos saberes. Ejemplo de ello es la poesía “Niño indio”, de Gastón Figueira (escritor uruguayo), que fue recitada en uno de los establecimientos. A continuación, transcribimos algunos versos:

Niño indio, niño indio
yo te enseñaré a leer.
Todos los niños de América
Tenemos sed de aprender,
pues la ignorancia esclaviza
Y el saber nos da el poder.
Niño indio, niño indio
conmigo ven a jugar.
Todos los niños de América
nos hemos de amar.

En estos versos, que se muestran cándidos y solidarios, persiste la imagen del indio salvaje e incivilizado que necesita ser *iluminado* por una cultura que consideramos propia y que, sin embargo, es parte de la imposición histórica. Se considera al indio como alguien con derechos, con necesidad de justicia, incluso como una víctima, pero no como *uno de nosotros*.

Con respecto a las representaciones artísticas, predominaron los trajes de indios con flechas y vinchas con plumas. Se destacaron los chamanes que daban a conocer la medicina natural y sus creencias en la naturaleza. Mientras que en otras dramatizaciones aparecía Colón y su encuentro con el indígena. Las temáticas abordadas destacaron la cultura de los pueblos originarios, las leyendas de circulación social sobre la yerba mate, la representación

de la canción “Latinoamérica” de Calle 13 y de “América india”. Sin duda que el *leit motiv* de todas las dramatizaciones fue el indígena, su sangre y su idiosincrasia, pero también la injusticia y la opresión a la que fue condenado a vivir.

Los carteles que se prepararon para la ocasión expresaron frases que se referían a la diversidad pero asociada a los valores de respeto, igualdad, tolerancia y libertad.

En relación con los discursos que se escucharon en los actos, estos hicieron mención a la diversidad desde diferentes ópticas. Algunos la tomaron considerando la educación como un intercambio cultural permanente en el que los alumnos deben ser respetados en sus derechos, mientras que en el discurso en otra de las escuelas se tomó el concepto de diversidad asociado a los derechos humanos y a la convivencia, sin hacer mención a los pueblos indígenas. Algunas de las ideas enunciadas fueron:

La diversidad cultural es también respeto a los derechos humanos. El reto es el encuentro de estos universos. El docente tiene que generar espacio para ello [...] régimen de convivencia, vivir juntos, respetar la diferencia [...]. (Docente N, discurso referido a la efeméride “Respeto a la Diversidad Cultural” de la Escuela Pedro Bonifacio Palacio, octubre 2014)

La resemantización del 12 de octubre generó diferentes abordajes en los diferentes actos de las escuelas observadas; por ejemplo, en el acto central que se llevó a cabo en una escuela se dividió el discurso en dos grandes tópicos: el encuentro entre españoles e indígenas, y, por otro lado, el reconocimiento identitario de los dueños ancestrales de estas tierras.

El 12 de octubre, hace ya más de cinco siglos, Cristóbal Colón llegó a las costas de América produciéndose así el encuentro de dos mundos, con historias diferentes, de dos culturas opuestas, con un grado de desarrollo muy diferente.

Colón descubrió América y descubrió también su contenido, el aborigen, a quién llamó indio, dándole este nombre porque él creía haber llegado a las indias. Pero el aborigen también descubrió Europa, cuando vio un mundo nuevo para él. Y lo que entonces descubrió transformó su vida y la relación de valores como también transformó al europeo su encuentro con el aborigen. (Discurso de docente en Niquivil, M., 11 de octubre 2014)

Y en ese conjunto de signos apareció la ofrenda de laureles, típica forma de homenaje en actos oficiales; y ante la duda acerca del lugar donde debían ubicarla, porque entre bustos y símbolos alusivos al 12 de octubre no existe ninguno que refiera a la ofrenda, las autoridades presentes decidieron colocarla ante la gigantografía que era parte de la ornamentación.

Este hecho demuestra la hibridez que conforma esta conmemoración y la falta de reconocimiento real de una cultura indígena que se dice defender pero que no se reconoce como propia. El propio hecho de que no se pueda evitar el homenaje de la “ofrenda de laureles”, una simbología absolutamente ajena a este continente, aunque asimilada por siglos grafica esta realidad.

Todas estas manifestaciones significan, se graban en la interioridad y producen, como dice Carlos Masotta (2015), un efecto de verdad poderosa y difícil de modificar aunque se haya modificado la concepción del 12 de octubre.

CONCLUSIONES

Las prácticas docentes —como toda práctica— son producciones sociohistóricas determinadas, ya que se realizan en situaciones históricas sociales determinadas que las condicionan. Se originan y se desarrollan en instituciones constituidas y se inscriben en acciones cotidianas en el marco de las relaciones de poder propias de las instituciones y en el nivel social más general.

Sin lugar a dudas, los saberes tradicionales resisten en las prácticas docentes, porque se tiene seguridad al respecto, hay un habitus, resultado de las trayectorias escolares de los docentes y de su formación inicial; saberes que son todavía parte de la doxa escolar. Entonces no pueden omitirse ni negarse. Mientras que los saberes nuevos, si bien son aceptados, están en proceso de aprehensión y con la limitación del escaso sustento epistemológico de esta nueva concepción. En consecuencia, en las escuelas estudiadas en el marco de esta investigación se observaron continuidades y rupturas en las prácticas docentes al desarrollar esta nueva temática.

Los nuevos contenidos son adaptados a viejas prácticas y saberes, por lo que el cambio producido es aparente. Se realiza un trabajo rutinario y poco reflexivo. Es decir, la ruptura epistemológica que se plantea con estos nuevos contenidos queda trunca al no generarse las condiciones institucionales (no se realizaron reuniones previas con los docentes para reflexionar sobre estos contenidos. Además estos cuentan con tiempos y recursos escasos para sus planificaciones), teóricas y bibliográficas para que el docente pueda apropiarse de forma significativa del nuevo contenido a desarrollar.

A esto se suma el hecho de que las prescripciones realizadas a través de los NAP habilitan una amplitud de contenidos en torno al tema, que sin embargo, funcionan como una suerte

de obstáculo para la selección y configuración de los sentidos que se pretende dar con la incorporación de estos nuevos saberes. Es decir, desde los contenidos prescriptos se reconoce la autonomía del docente para construir el objeto de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo no están dadas las condiciones para este trabajo intelectual. Resultado de esto, coexisten elementos conflictivos en las prácticas docentes.

Para que las políticas curriculares generen instancias de innovación y de cambio en las prácticas docentes, es necesario que se acompañe al docente con recursos pertinentes y se establezcan espacios de discusión, de formación y de reflexión. De esta manera, no se seguirá fortaleciendo el rol de sujetos reproductores acríticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILI, E. (2004).** *Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Laborde. 4º edición.
- BOURDIEU, P. (2015).** *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MASOTTA, C. (2015).** “Del Día de la Raza al Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, entrevista de Miguel Faigón. En <http://www.conicet.gov.ar/del-dia-de-la-raza-al-dia-del-respeto-a-la-diversidad-cultural>
- CASAS, J. y otros (2015).** *Las prácticas docentes ante nuevos contenidos curriculares. Innovación o resistencia*. Informe final. INFoD.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2005).** *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios 1º y 2º ciclo EGB/Primario*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncaterized/acerca-de-los-nap-en-el-contexto->
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SAN JUAN (2017).** “Efemérides culturales argentinas”. En <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/Informaci%C3%B3nEducativa/Efem%C3%A9rides/tabid/61/ModuleID/389/ItemID/20124/mctl/EventDetails/Default.aspx>
- DI TELLA, T. y otros (2008).** *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Buenos Aires: Emeccé.
- VAIN, P. (2011).** “Los rituales escolares y las prácticas educativas”. Conferencia. VI Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado. Mar de Plata.
- VARELA, B. (1999).** *Las ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Prociencia.



ENSEÑANDO LA ESI EN EL NIVEL INICIAL: “ESTA FAMILIA TIENE UN PROBLEMA”

María Luisa GÓMEZ

maratruenos@gmail.com

María Esther QUIROGA

maritaquioga@yahoo.com

Elena Ramona MACAGNO

emacagno@gmail.com

María Jimena RODRÍGUEZ

jimenaciencia@gmail.com

ISFD N° 803

Puerto Madryn, Provincia de Chubut

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las representaciones que portan las docentes en relación con las sexualidades y los géneros en el marco de la enseñanza de la Educación Sexual Integral y que se ponen en juego durante las intervenciones espontáneas que realizan las docentes de Nivel Inicial en el cotidiano escolar.

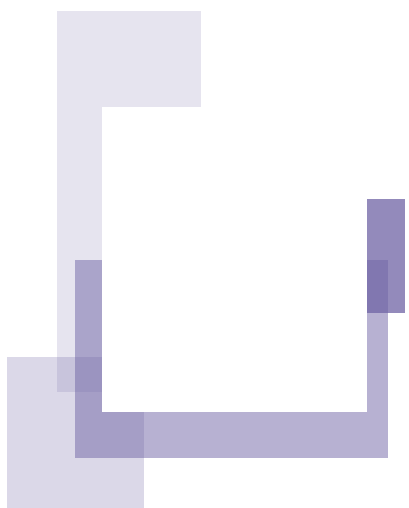
La investigación se realizó a través del enfoque cualitativo descriptivo, realizando entrecruzamientos y triangulaciones, que enriquecieron los resultados que se fueron obteniendo.

Se seleccionaron dos escuelas de Nivel Inicial de la ciudad de Puerto Madryn. Con los datos recabados en el trabajo de campo nos centramos en el análisis de dos situaciones de juego espontáneo (una de ellas planificada) de salas de cinco de años y las intervenciones que a partir del desarrollo del juego realizan las docentes con el grupo.

En esta oportunidad presentamos las reflexiones provisorias a las que llegamos con el propósito de proponer alternativas para la formación docente continua que permita a la docencia reflexionar en torno a las intervenciones que afloran naturalmente y que portan los sentidos que fueron construyendo a lo largo de sus biografías escolares y personales.

Las intervenciones espontáneas que realizan las docentes en el cotidiano escolar reproducen los estereotipos de género, el modelo binario y heteronormativo. No se visualizan esas intervenciones como necesarias de ser revisadas si no media una mirada externa que las problematice.

Palabras Clave: ESI - Intervenciones docentes - Reflexividad



INTRODUCCIÓN

Con posterioridad a la sanción de la Ley 26.150/06 que creó el Programa de Educación Sexual Integral en Argentina, se han realizado diversas y numerosas investigaciones en nuestro país que relevan el grado de implementación de la ESI en los diferentes niveles educativos (Ministerio de Educación, 2015), se han caracterizado e historizado los modelos de abordaje (De Virgilio, Wainerman y Chami, 2008), se ha descripto cómo la sexualidad y el género impregnan el curriculum escolar desde el nacimiento mismo de la escuela moderna (Morgade y Alonso, 2008; Morgade y otros, 2011), se han realizado propuestas, sobre todo para el Nivel Secundario, incluyendo la perspectiva de género para diferentes áreas disciplinares (Elizalde, Felliti y Queirolo, 2010) para mencionar algunas. Pero menos se ha indagado sobre el conocimiento implícito que las docentes poseen sobre la sexualidad y el género que se pone en juego en las intervenciones cotidianas con sus grupos de estudiantes. Nos referimos a las ideas, representaciones, imaginarios sobre el mundo social que la docente ha construido en su historia personal y profesional y que son transmitidas, como parte del currículum oculto, y aprendidas por las y los estudiantes. Este artículo se propone aportar datos relativos al conocimiento implícito en docentes de Nivel Inicial, al tiempo que se preocupa por indagar qué aprenden los niños y niñas en esos intercambios espontáneos con sus maestras. No hemos encontrado trabajos que indaguen lo que los niños y niñas aprenden en estas situaciones de intercambios espontáneos y qué conocimiento se pone en juego para argumentar las intervenciones que van realizando las docentes. Consideramos que estos aspectos que tradicionalmente han permanecido ocultos de la reflexión sobre la práctica docente tienen un alto impacto en la formación de niñas y niños y es necesario asignarles entidad pedagógica para

empezar a trabajar sobre ellos. Tomamos como referencia para nuestros análisis la investigación de la Dra. Elsa Meinardi (2011 en adelante) para formular aportes específicos para el Nivel Inicial que puedan resultar útiles en las instancias de formación inicial y continua de la docencia, que interpelan las prácticas docentes, en el marco de la Educación Sexual Integral.

LAS INTERVENCIONES DOCENTES CONSTRUYEN SABERES

Concebimos a la práctica pedagógica como práctica social y política altamente compleja, variada, incierta, singular. Práctica en la que se pueden reconocer algunas regularidades y también una multiplicidad de dimensiones que se presentan de modo simultáneo. Pensamos las prácticas docentes como el cuerpo de conocimientos que orienta lo que se hace en el aula/clase, el cómo hacerlo y el para qué se hace. Por lo tanto, es una actividad práctica vinculada constantemente al conocimiento teórico previamente construido e influida por la biografía de quien la desempeña.

Para realizar la investigación utilizamos las intervenciones docentes como categoría de análisis. Consideramos intervenciones docentes a todas las mediaciones, apoyos, intercambios entre la docente y el grupo para el desarrollo de las actividades; entendiendo “actividades como la creación de situaciones para abordar contenidos que permitan a los niños y las niñas vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (Díaz Bordenave, citado en Anijovich y Mora, 2012: 26).

Tales intervenciones ocupan casi todo el tiempo del acontecer de la vida escolar, y pueden clasificarse en intervenciones docentes planificadas y espontáneas.¹ Las primeras remiten a esos saberes y haceres que favorecen que los alumnos y alumnas comprendan y se apropien de las ideas básicas que la docencia desea enseñar o transmitir, y se formulan a través de preguntas, consignas, intercambios que guían el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Por otro lado, las intervenciones docentes espontáneas se producen en la dinámica del encuentro entre la docente y su grupo, no están previstas en la planificación, afloran naturalmente en el devenir de la clase, e incluyen los decires y haceres de la docente pero generalmente, sustentados en las propias representaciones sobre el mundo y están teñidas de creencias y valoraciones personales.

1- Estas categorías fueron construidas con antelación, en el marco de los siguientes proyectos:

- “El abordaje de la sexualidad en el Jardín de Infantes”. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Convocatoria 2009.
- “La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial – Prácticas Docentes y Currículum”. Dirección General de Planeamiento, Transferencia y Gestión en Ciencia y Tecnología del Chubut. Convocatoria 2011.

En este artículo nos ocupamos de desarrollar y analizar las intervenciones docentes en situaciones cotidianas -las intervenciones espontáneas-, por la fuerte influencia que ejercen en la construcción de conocimiento de los niños y niñas y porque al estar regidas por la lógica de la inmediatez, de lo imprevisto, de lo que no puede anticiparse suelen quedar por fuera de las instancias de reflexión docente. Alliaud y Antelo (2011) sostienen que:

[...] es evidente que hay un montón de cosas que se enseñan sin intención, aunque la enseñanza es o parece ser por definición, un acto intencional [...] lo deliberado de lo intencional no mitiga el carácter tentativo del intento entendido como propósitos [...] los chicos y chicas aprenden a pesar de la enseñanza, más allá de la enseñanza, un montón de cosas que no han sido propuestas intencionalmente. (22-23)

En el caso de los temas que incluye la ESI, podemos afirmar que las intervenciones docentes relacionadas con el currículum formal o prescrito remiten a una perspectiva integral de la educación sexual, pero si se trata de intervenciones de carácter espontáneo aparecen sentidos contradictorios y perviven visiones estereotipadas y heteronormativas respecto de la sexualidad.

Consideramos de gran relevancia compartir cómo la cotidianidad de los escenarios de escolarización inicial se encuentran plagados de actos de clasificación sexual y de qué diversas maneras la escolarización inicial incorpora a los niños y niñas un orden normativo específico (Tomassini, 2008, citado en Morgade y Alonso: 97), porque como expresan Morgade y Alonso (2008):

[...] la reiteración de discursos y prácticas sobre la sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. A través de esta reiteración -de normas de género- se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como producción social, cultural y pedagógica. (28)

Los hallazgos en el trabajo de campo, confirman en líneas generales las afirmaciones citadas más arriba, y realizan aportes puntuales al conocimiento sobre las prácticas docentes en el Nivel Inicial, focalizando en la cotidianeidad escolar para identificar los saberes sobre el mundo que construyen los niños y niñas con determinadas intervenciones docentes espontáneas y que tradicionalmente no han sido objeto de análisis de la didáctica y la pedagogía. Serán los estudios de género y las sexualidades los que vendrán a interpelar la dimensión implícita del conocimiento del profesor/a que se actúa/emerge en los intercambios cotidianos del aula con sus estudiantes.

Nos interesa aportar elementos para el diseño de capacitaciones docentes, que puedan poner en primer plano esas intervenciones espontáneas que se construyen sobre la base de los conocimientos implícitos de las docentes y por tanto no pueden ser objeto de reflexión si previamente no median procesos de visibilización y reconocimiento de tales saberes.

En primer lugar aportaremos datos generales de la investigación para luego focalizar en el análisis de algunas situaciones de clase en las cuales las docentes intervienen de manera espontánea, irreflexiva, “sin pensar” realizando señalamientos y clasificaciones relacionadas con estereotipos de género en el mundo social.

RESEÑA DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la sanción de la Ley 26.150 se creó, en el año 2008, el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) en el Ministerio de Educación de Chubut. Este Programa tuvo a su cargo la capacitación y acompañamiento institucional de propuestas y proyectos de educación sexual. En los primeros años de vigencia del programa se fueron recogiendo datos que permitieron esbozar un estado de situación en relación con la ESI en las escuelas de la provincia, que para el caso del Nivel Inicial mostraba, a priori, un tratamiento ligado a los emergentes del grupo, a situaciones disruptivas o producto del interés personal de las docentes de incorporar el tema en sus planificaciones. Es decir, se trataba de propuestas aisladas y con bajo impacto institucional, a pesar que entre los períodos 2008/2011 ya se había sancionado la Ley 26.150, se habían definido los Lineamientos Curriculares de la ESI (Consejo Federal de Educación, Res. 45/08), se habían elaborado materiales de sensibilización, láminas y cuadernos para el aula para todos los niveles educativos y se habían realizado capacitaciones docentes. En otras provincias la evaluación arrojaba resultados similares, lo cual motivó la planificación de las **Jornadas de Formación Institucional** (en adelante JFI) como parte del Plan de Acción 2012-2015 del Programa ESI del Ministerio de Educación de la Nación.

Dichas jornadas se desarrollaron en la provincia de Chubut en el año 2012, y tenían entre sus propósitos generar un impacto masivo en el conocimiento e implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en todas las escuelas de la provincia, para que los/las docentes se apropien de los marcos normativos y curriculares, y se familiaricen con los materiales y recursos producidos por el ente nacional. En este contexto, y a partir de la Convocatoria del INFoD “Conocer para incidir” del año 2012, diseñamos un proyecto de investigación que releva los modos en que se abordaban las temáticas de ESI en situaciones planificadas y espontáneas, tratando de identificar el impacto de la capacitación en las

prácticas docentes. Teníamos entre otros propósitos continuar y profundizar investigaciones realizadas en años anteriores en el ámbito provincial.

La investigación se desarrolló entre septiembre de 2013 y julio de 2014. El trabajo de campo se llevó adelante en dos instituciones de educación infantil, una de gestión privada y otra estatal, ubicadas en el radio céntrico de la ciudad de Puerto Madryn, provincia de Chubut. En ambos casos las escuelas seleccionadas contaban con amplia trayectoria de servicio educativo (más de 20 años), sus docentes -20 en total- son titulares y con experiencia docente (promedio de antigüedad: 13 años). Todas participaron, con distinto grado de implicación, del trabajo de campo. Las dos instituciones habían participado de las JFI de ESI, y habían desarrollado jornadas pedagógicas y con familias acompañadas por el Equipo Técnico de ESI de la ciudad. La selección de las mismas resultó de una recomendación hecha por el Equipo de Supervisoras de la Región en la que desarrollamos el trabajo de campo.

Nos interesó conocer el grado de alcance o impacto de un dispositivo de capacitación masiva como fueron las JFI de ESI en la agenda institucional; cómo se traduce en el tratamiento de contenidos de ESI en las planificaciones y en las prácticas docentes cotidianas, a la vez que buscamos relevar los sentidos (implícitos y explícitos) que construyen las intervenciones docentes en relación con los temas de ESI.

Para orientar la búsqueda, se formularon las siguientes hipótesis:

- Las intervenciones docentes en relación con los temas de ESI reproducen el orden patriarcal,² androcéntrico y heterosexista,³ tanto por lo que dice que enseña como por lo que supone que no enseña.
- La incorporación de los temas de ESI en la agenda institucional responden a un dispositivo de política pública que obliga a la docencia a su abordaje.
- Las docentes planifican contenidos de educación sexual para su enseñanza sin atender a la integralidad del enfoque.
- Las intervenciones espontáneas no se tienen en cuenta como objeto de reflexión.

2- Según Gerda Lerner (1990) se define Patriarcado, en sentido amplio, como "la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general". María Milagros Rivera Garretas (1994) señala como estructuras fundamentales del patriarcado las relaciones sociales de parentesco y dos instituciones: la heterosexualidad obligatoria y el contrato sexual (Citado por Fontenla, 2009: 258-260).

3- La expresión remite a la "heterosexualidad obligatoria". "[...] Reconocer que para las mujeres la heterosexualidad puede no ser una "preferencia" en absoluto sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado y mantenido a la fuerza" (Rich, 2001), comporta un modelo de sexualidad femenina ligado a la reproducción y al deseo del varón (citado por Espinosa Miñoso, 2009: 170-173).

LO METODOLÓGICO

Optamos por el enfoque metodológico cualitativo, con la posibilidad de realizar entrecruzamientos y triangulaciones que enriquecieran los resultados obtenidos.

Tomamos como unidad de análisis las "intervenciones docentes", en sus dos dimensiones: *planificadas y espontáneas*, atendiendo a los siguientes indicadores:

- Lenguaje utilizado por las docentes (tanto escrito como oral).
- Organización y uso del ambiente de la sala: elección de motivos, colores, diseño de las carteleras y portadores escritos, identificación de los percheros, individualización de los baños.
- Juegos y juguetes seleccionados e intervenciones docentes en los momentos lúdicos.
- Elección de materiales (hojas, colores, marcadores, carpetas, cuadernos) ofrecidos al grupo y uso que hacían niños y niñas de los mismos.
- Planificaciones docentes.

Para caracterizar el objeto de conocimiento recortado, trabajamos con el *método descriptivo*, y realizamos observaciones de salas (las observaciones de las actividades planificadas y espontáneas registradas corresponden a salas de cinco años) e institucionales (intercambios, consignas, agrupamientos, materiales), y dos entrevistas en profundidad a las directoras ambas instituciones. Con toda la información relevada se trató de identificar cuáles son las prácticas que prevalecían, las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantenían, y a la vez se buscó establecer cómo se relacionaban con las capacitaciones recibidas y realizadas en ESI. Los métodos usados tanto descriptivos, como interpretativos permitieron una comprensión holística y dialéctica de la problemática recortada, pudiendo captar las perspectivas de las personas involucradas y dando lugar a la desnaturalización de lo socialmente establecido.

Con la investigación realizada se pudieron relevar las intervenciones docentes planificadas y espontáneas; el uso que se hace de los materiales y recursos; la incorporación o ausencia de temas referidos a la sexualidad, el género y la educación sexual; indagar las razones y argumentos sobre la selección de los contenidos; fue posible problematizar lo que se enseña en relación con los géneros y las sexualidades en las situaciones de rutina y el cotidiano escolar y promover la reflexión junto a las docentes de las instituciones involucradas a partir de los datos, análisis y conclusiones que se obtuvieron.

DEVELANDO LA ESI EN EL CURRÍCULUM OCULTO

La noción de currículum que utilizamos en esta investigación es abierta y amplia, porque nos interesa marcar la dimensión prescriptiva y como documento de políticas públicas (diseños curriculares, Lineamientos Curriculares de la ESI), pero incluyendo también todo lo que acontece en las escuelas, los intercambios cotidianos, las situaciones que irrumpen. Y nos resulta central esta categoría teórica porque permite establecer relaciones entre dos campos, el de las políticas educativas y el de la práctica docente.

Una categoría estructurante en este trabajo es en particular el currículum oculto, que según la definición que construye Jackson en 1968, en su obra *La vida en las aulas*, remite a aquellos aspectos de la vida escolar que enseñan contenidos que no están prescritos en ningún currículum formal y sin embargo se transmiten y se aprenden en las escuelas. El concepto de currículum oculto deja entrever la eficacia formativa de los elementos no prescriptivos de la cotidianidad escolar que entran nuestras identidades sociales. En el mismo sentido, la pedagoga brasileira Lopes Louro (2001) expresa:

[...] las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos programáticos que ellas poseen y nos presentan, sino que se refieren a situaciones del día a día, las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior, por parte de colegas, profesoras y profesores. Las marcas que nos hacen recordar, todavía hoy a esas instituciones tienen que ver con las formas como construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual.

El currículum oculto se traduce en nuestro trabajo en las intervenciones espontáneas que realizan las docentes y que conviven durante el desarrollo de las clases con las instancias planificadas, dejando entrever contradicciones, ideas, representaciones de la propia docente en relación con el contenido planificado. En este punto ¿Qué otros contenidos enseñan las maestras a partir de lo que dicen/ omiten/ hacen en la sala?, ¿qué influencia ejerce en el alumnado aquello que no está nombrado, que no está hablado?

Los factores que atraviesan los contenidos de enseñanza tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente, considerar este último operando en la propia práctica permitiría cuestionar certezas naturalizadas.

"Esta familia tiene un problema"

Seleccionamos las siguientes escenas, que se enmarcan en el indicador "juegos y juguetes seleccionados e intervenciones docentes en los momentos lúdicos" porque consideramos que permiten visualizar los efectos de sentido que produce lo que la maestra dice/ hace/ omite en los intercambios espontáneos con su grupo.

Escena 1

En la Sala de 5 años de uno de los jardines (jardín A) la docente estaba trabajando con el grupo la temática de la familia. Como actividad inicial lee el cuento *Familia, la tuya, la mía, la de los demás*,⁴ donde se mencionan familias con niños y niñas adoptados, mamá y papá separados, algunas que compartían la vivienda con tíos o abuelas, ensambladas, papá que cose botones y mamá que viaja por su trabajo.

M: *¿Les gustaría traer, para mañana, cosas para jugar a la familia? ¿Qué familias? ¿Qué tendrá que haber?*

Vamos a hacer varias familias. Para mañana vamos a traer...

N: *¡Ropa!*

Al día siguiente juegan a disfrazarse con cosas que trajeron de sus casas: los niños lucieron suéters, anteojos, camisetas de fútbol y las nenas trajeron carteras, collares, aros, zapatos con tacos altos.

M: *Vamos a jugar... ¿a qué dijimos que vamos a jugar?*

N: *¡A la familia!*

M: *Vamos a jugar formando familias. Para formar una familia ¿qué necesitamos?*

N 1: *Mamá, papá, abuelos.*

N 2: *Tenemos que tener un banco porque los papás van a sacar plata.*

M: *Vamos a formar tres familias.*

Acá una. ¿Quién viene? (Se acercan tres nenas). (Otros/as proponen que la maestra elija).

M: *Acá vamos a formar una familia, ¿cómo se llama?*

N: *Pérez.*

M: *Bueno. ¿Quién la forma?* (Tres nenas y un nene).

Acá formamos otra. ¿Cómo se llama?

N. *Cereza* (Se acercan cuatro nenas y un nene).

4- Repún, G. y Hadida, E. (2006). *Familias, la mía, la tuya, la de los demás*. Buenos Aires: Planeta.

M: *Acá otra familia. ¿Cómo se llama?*

N: *Rockero.*

M: *No. Un nombre de familia.*

N: *Bueno. TinTin (Se acercan seis varones).*

M: *¿Puede haber una familia donde todos sean varones? Acá falta algo.*

Dirigiéndose al grupo total: ***Esta familia tiene un problema. Falta una mamá, ¿quién viene?***

(Se acerca una nena).

M: *¡Bien!*

¡Acá hay otro problema!

Familia Cereza dice que Matías quiere ser el abuelo, ¿en todas las familias hay papá?

N: *¡No!*

M: *Esta familia, ¿puede ser?*

N: *¡Sí!*

La actividad estuvo coordinada por una docente con 20 años de experiencia (jardín A), que participó de capacitaciones de ESI, y formaba parte de su planificación sobre la familia”. La propuesta de conformar familias está mediada por interrogantes de la docente, que permiten inferir ideas sobre cómo deben ser las familias, quiénes las integran y los roles que cada persona asume.

En este punto la docente interviene reforzando los estereotipos de familias heteronormativas, nucleares, y si bien incluye a las familias extendidas y ensambladas, no acepta la familia en la que se organizaron solo varones, reforzando la lógica binaria en relación con los sexos y los géneros.

En cambio cuando los niños y niñas se caracterizan con la ropa que trajeron, la docente no realiza comentarios y las caracterizaciones reproducen estereotipos e imaginarios sobre cómo se visten las mamás y los papás como si fuesen universales y sin embargo pertenecen a una clase particular, condensan ideas sobre lo que es femenino (tacos, collares) y lo que es la vestimenta masculina (corbata). La ausencia de comentarios, observaciones, cuestionamientos, problematización de parte de la docente es una *intervención docente espontánea* que en este caso reproduce un orden social particular.

¿Qué aprenden los alumnos y alumnas de esa experiencia de juego?

Aprenden que las mamás se visten de tacos y collares y los papás usan corbatas, van en

autos al trabajo, son los que sacan dinero del cajero. Las familias pueden ser todas de nenitas pero no sólo de varones.

La falta de problematización legitima un modelo que no incluye la diversidad o la ubica afuera del modelo.

Escena 2

El grupo de sala de cinco espera a la maestra de música. Cuando ingresa a la sala y observa que están con bebés pregunta:

M: *¿Qué hacen con esos bebés?*

N1: *Estamos jugando a la mamá y al papá.*

N2: *Yo le doy la teta a mi bebé.*

M: *¡No! Los varones no dan la teta.*

(Los niños y las niñas la miran en silencio). (Sala N. Jardín B).

La intervención categórica de la maestra les indica que hay acciones que hacen las mujeres y otras están destinadas a los varones. La intervención no incluye la pregunta y/o pedido de explicación de por qué están haciendo lo que hacen. Se remite a normar el juego que hacen los varones de lo que se espera que jueguen las mujeres.

Si bien en los decires de las maestras aparece una nueva mirada en relación con los roles femeninos y masculinos, aún no se rompe con algunos estereotipos muy arraigados en relación con lo que pueden unos y otras.

¿Qué aprenden los alumnos y alumnas de esa experiencia de juego?

Uno de los conceptos que subyace en estas intervenciones tiene que ver con la concepción biologicista de la educación sexual, imperante durante mucho tiempo en los planes oficiales y bibliografía circulante. Desde esta concepción el varón está impedido de amamantar a una criatura. Y por otro lado la acción de "maternar" queda circunscripta a la mujer.

ALGUNAS REPRESENTACIONES DOCENTES EN TORNO A LA ESI

Se puede observar que en "estos haceres y decires" de las docentes que aparecen de modo espontáneo ante las propuestas de juego que los niños y niñas realizan, no media la reflexión

en torno a contenidos o lecturas que interrogan estas configuraciones que se ponen en juego y se abordan en los lineamientos curriculares, que prescriben:

[...] la escuela desarrollará contenidos que apunten a:

- El conocimiento de las distintas formas de organización y sus dinámicas y valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.
- La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niños y niñas”. (Res. CFE N° 45/08: 17)

Se interviene para “normar” en relación con ideas que sostienen las docentes que pueden provenir de cómo fueron educadas, de sus creencias, representaciones y que no se interrogan en torno a los paradigmas vigentes en relación con las temáticas que aparecen en el juego.

No está tan fácil el cambio, yo con los años de docencia que tengo [...] Más de una vez tengo que cerrar la boca antes de decir porque a veces me sale, según la actividad que estoy armando, decir las nenas acá, es como que te sale tan naturalmente, que lo tenés que pensar, yo, me sale naturalmente que estén todos mezclados, pero también me sale tan naturalmente que decir las nenas, es más rápido, las nenas de un lado [...]
(Entrevista colectiva con las docentes de jardín A y B)

Se puede observar que algunas prácticas, que marcan el modelo binario que tiene instituido la escuela, se minimizan o no se advierten como un modo de intervención docente que abona en la construcción de las subjetividades del alumnado.

Se reproduce en los juegos lo que se observa en el espacio social en general de modo estereotipado. No se observa en los relatos de las maestras la necesidad de planificar e intervenir en estas situaciones de juego naturalizadas por los niños y niñas. Sin embargo, cuando se da la oportunidad de discutir sobre estas intervenciones reconocen que para cambiar se necesita reflexionar sobre lo que se hace.

en relación con pensar la reflexión docente en torno a estos temas visualizamos la necesidad de contar con una mirada externa que propicie el espacio y la discusión para problematizar el hacer cotidiano de la sala.

Las actuaciones de estas docentes están impregnadas de teorías y conocimientos prácticos que incluyen principios construidos y/o interiorizados por el profesorado durante su historia personal (Meinardi, 2011).

Los diferentes roles desempeñados en contextos sociales diversos posibilitan una construcción cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias. Es fundamental ocuparse de los mismos ya que los alumnos y alumnas pueden ser víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas.

¿QUÉ ENSEÑAN LAS DOCENTES “SIN QUERER”?

En las prácticas cotidianas y en las intervenciones espontáneas que realizan las docentes señalan las conductas que se espera de los niños y niñas, reflejando los estereotipos que mantienen por un lado la posición binaria de los sexos y géneros y por otro lado la jerarquía del varón sobre la mujer. En el jardín “se enseña” que hay roles para las nenas y roles para los nenes.

APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

A partir de la sanción de la Ley N° 26.150 la ESI pasó a integrar el currículum oficial, adquiriendo la condición de saberes escolarizables, citando a Pineau, y alcanzando posiciones más altas en la jerarquía cultural.

El currículum define lo que se enseña y lo que se excluye. Pero también la ESI incorporó, siguiendo a G (2007) y Morgade (2001) las interacciones cotidianas entre docentes y alumnado, que ponen en juego constantemente cómo es y debe ser una niña y un niño y sus posibilidades y limitaciones. Incluye lo que se aprende sin que haya existido una intencionalidad de enseñarlo. Esto último refiere a lo que se ha llamado currículum oculto.

La dimensión formal o prescripta del currículum considerada en este trabajo incluyó el Diseño Curricular Provincial del Nivel Inicial, el Proyecto Institucional, las planificaciones docentes (elección de contenidos, propuesta metodológica, recursos y materiales) y los Lineamientos Curriculares de ESI. El currículum oculto se centró, en nuestro proyecto, en las intervenciones docentes espontáneas, que conviven durante el desarrollo de las clases con las instancias planificadas, y que están cargadas de connotaciones, valores, ideas, representaciones, intereses, que dan cuenta del mundo social incorporado de la propia docente y por tanto naturalizados.

Lo relevado en el campo permite visualizar algunos cambios en la cotidianeidad de las escuelas de Nivel Inicial: flexibilidad en las rutinas, dejando de lado lo femenino y masculino

como criterio organizador; uso de lenguaje no sexista, sobre todo en los escritos formales e institucionales; uso libre de los espacios y agrupamientos que evitan la separación por sexos (baños por ejemplo); inclusión de contenidos de ESI en las planificaciones institucionales y de salas. Se pudo observar la utilización de diversos materiales y recursos ofrecidos por el Ministerio de Educación de la Nación tanto en las salas como cuando se convoca a las familias.

Respecto del impacto de las JFI en ESI, es posible afirmar que tal dispositivo de capacitación masivo logró incorporar en la agenda de las dos instituciones el tratamiento de contenidos de ESI y la necesidad de generar acciones con las familias. Se pudo observar el abordaje de la ESI en distintos formatos y aspectos, explicitados en la cultura escolar y en el currículum prescripto. Se identificaron contenidos seleccionados de los Lineamientos Curriculares para la ESI (Res. CFE N° 45/08) tanto en los proyectos institucionales como en las planificaciones de sala, con propósitos precisos de incluir la ESI como parte del deber ser de las escuelas en el marco de las políticas educativas que consideran la ESI como línea relevante.⁵

En líneas generales podemos decir que, las docentes de la muestra, conocen la Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares de ESI, también conocen y tienen a disposición los recursos producidos por el Programa Nacional de ESI. Sin embargo observamos que el guion de la clase está impregnado de ideas y representaciones hegemónicas construidas por la docente a lo largo de su propia biografía. En algunas ocasiones donde se producen irrupciones o imprevistos se manifiestan contradicciones a los lineamientos y propósitos seleccionados en las planificaciones.

En las intervenciones espontáneas, aparecen las representaciones instaladas en los marcos conceptuales previos de las docentes, ligado a lo héteronormativo y patriarcal. Y estas intervenciones las pudimos observar sobre todo en las situaciones de juego espontáneo ya que en las mismas no hay guion planificado previamente, sino que la docente busca las respuestas o las preguntas en sus marcos conceptuales que fue construyendo en la propia biografía escolar

5- Afirmamos que se considera la ESI como línea relevante considerando las siguientes acciones:

- Definición de los Lineamientos Curriculares para la ESI y creación del Programa a dos años de la sanción de la Ley 26.150.
- Diseño y distribución de materiales de sensibilización sobre la ESI como un derecho de niños, niñas y adolescentes.
- Producción de cuadernillos y láminas para la docencia con recursos y estrategias metodológicas para abordar la ESI en los diferentes niveles educativos (Cuadernos de ESI para Nivel Inicial, Cuadernos de ESI para Nivel Primario, Cuadernos de ESI I y II para Nivel Secundario, Cuadernos de ESI para Jóvenes y Adultos).
- Producción de material audiovisual como recurso de difusión, sensibilización y como recurso didáctico sobre todo para nivel secundario y para las familias (Cortos Canal Encuentro, Video Presentación Revista Familias y Cuadernillo sobre Educación Sexual y Discapacidad).
- Diseño de cursos de capacitación y actualización docente sobre ESI en formatos presenciales y virtuales. Aquí podemos incluir las JFI en ESI.

y profesional. Es así que se observa que los argumentos analizados sostienen la vigencia de representaciones en relación con las sexualidades y los géneros que no incluyen nuevas perspectivas ni vinculan la ESI a los derechos, la perspectiva de género, la diversidad, la afectividad.

LOS SABERES EN ESI NECESARIOS PARA LA DOCENCIA GARANTE DE DERECHO

Distintos autores consideran los dominios clásicos del conocimiento básico para la enseñanza del profesorado y los agrupan en: “conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento del contexto”, pero no se observa que se le otorgue relevancia al conjunto de teorías implícitas y explícitas que median las prácticas docentes y que involucren un conocimiento de tipo práctico más amplio construido durante su historia personal y profesional (Meinardi y Plaza, 2011: 473- 476).

Creemos que la ausencia de reflexión docente sobre sus intervenciones espontáneas, se relaciona con que sus marcos teóricos, sus sistemas de representación, sus esquemas de conocimiento no se han movilizad de modo sustancial. Los paradigmas teóricos que promueve la Ley 26.150 (ESI) y las propuestas de capacitación desarrolladas tienen efectos en los aspectos formales de la escuela, incorporándose a lo prescripto más rápidamente que a las prácticas habituales, generando un bajo impacto en las prácticas docentes y la cultura escolar.

Cuando nos referimos a la reflexión sobre la tarea docente estamos pensando en la posibilidad de “objetivación” de esa práctica, lo cual implica un alejamiento de ella, sin perder de vista la relación entre la actividad que se realiza, el sujeto que la realiza y las características del contexto donde se inserta/ despliega la misma.

Entendemos que un dispositivo de capacitación debe movilizar las representaciones que las docentes tienen en relación con los temas de ESI, incluyendo el análisis y discusión, sobre todo, de las intervenciones espontáneas. Esto permitiría reconocer que estas representaciones estructuran la vida cotidiana en las escuelas, buscando que la docencia sea consciente de los efectos y las apropiaciones que promueve en niños y niñas en relación con sí mismos y a los demás.

La reflexión debe darse en el marco de una comunidad dialógica interactiva (Wertsch, Mortimer y Scott, 2003). Como mencionan Sardá y Sanmartí (2000) la concepción en la que se encuadra este modelo de interacción dialógica propone la formación del profesorado mediada por la reflexión. Se postula que la esencia de ese proceso no va a ser una actividad individual de autorreflexión, sino la reflexión dialógica para crear una comunidad crítica de reflexión y de acción (Meinardi, 2007).

Creemos que las ideas/ representaciones/ saberes/ conocimientos que emergen en las intervenciones docentes espontáneas, conforman las “ideas previas” de la docencia, es decir funcionan como principios rectores de las decisiones que toman, por tanto se vuelve indispensable su visibilización e interrogación genuina y crítica. Estas creencias están vinculadas a las emociones, sin apoyo de evidencias y tienen una fuerte influencia en la enseñanza. (Camilloni, 2007; Marcelo, 1987 citados en Meinardi y Plaza, 2011).

Retomamos la propuesta de Elsa Meinardi, de crear comunidades de prácticas y la formación de comunidades de aprendizaje dialógico para el diseño de capacitaciones, sustentado en la reflexividad⁶, en este caso, de las docentes

Un dispositivo de capacitación que pretenda avanzar en esta dirección, debería contemplar la creación de comunidades que incluyan el acompañamiento situado, con especialistas de distintos campos del conocimiento (no sólo el didáctico) y la participación de todas las docentes de una institución.

En estos espacios los insumos de la comunicación, el intercambio y la reflexión están dados por el registro (escrito o filmico) de fragmentos de clase.

El propósito es promover un intercambio intersubjetivo y plural que posibilite la inmersión en el mundo de las ideas propias, que torne visibles algunos sentidos sobre la ESI y los efectos en la formación subjetiva de niños y niñas que la espontaneidad acaba por ocultar, y que habilite el diseño de actividades e intervenciones alternativas, coherentes con el paradigma de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), que discuta los sentidos naturalizados sobre el mundo social.

Creemos que si los conocimientos implícitos de las docentes pueden ser relevados y sistematizados será posible diseñar dispositivos de formación que permitan el avance de esos niveles de conocimientos, digamos intuitivos, de sentido común, hacia niveles de mayor complejidad y avanzar desde un nivel de implementación formal de la ESI a la transformación de prácticas sostenidas en ideas y concepciones nuevas coherentes con el paradigma de protección integral de NNA y los DDHH universales asumiendo un lugar de responsabilidad pedagógica adulta.

6- Según Guber (2004), suele designarse como “reflexividad” la acción de indagar reflexivamente de qué manera se co-produce el conocimiento a través de sus nociones y sus actitudes y desarrollar la reflexión crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales en que el investigador lleva a cabo su labor.



BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2011).** *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.* Buenos Aires: Aique.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2012).** *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.
- Consejo Federal de Educación (2008).** Res. 45/08. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.* Buenos Aires.
- ELIZALDE, S., FELLITI, K. y QUEIROLO, G. (2010).** Géneros y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- GÓMEZ, M., MACAGNO, E. y QUIROGA, M. (2010).** *El abordaje de la sexualidad en el Jardín de Infantes.* Informe Final. Puerto Madryn: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, ISD 803.
- GÓMEZ, M., MACAGNO, E. y QUIROGA, M. (2012).** *La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Prácticas Docentes y Currículum.* Informe Final. Puerto Madryn: Dirección General de Planeamiento, Transferencia y Gestión en Ciencia y Tecnología del Chubut, ISD 803.
- GÓMEZ, M. y otros (2015).** *La educación sexual integral en el Nivel Inicial: su abordaje a partir de la implementación de la Ley 26.150. Intervenciones docentes planificadas y espontáneas.* Informe Final. Puerto Madryn: INFD, ISD 803.
- GRECO, B. (2007).** *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación.* Buenos Aires: Homo Sapiens.
- GUBER, R. (2004).** *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires: Paidós.
- JACKSON, P. (1968).** *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
- LOPES LOURO, G. (1996).** "Las redes del concepto de género". En M. J. LOPES, D. E. MEYER, y V. R. WALDOW, *Género y salud.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- LOPES LOURO, G. (2001).** "Teoría queer: Una política pos identitaria para la educación". En *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 4(9), 7-20. Rosario: Laborde.
- MEINARDI, E. (2007).** Reflexiones sobre la formación inicial de los profesores de biología. *Revista de Educación en Biología*, 10(2), 48-54.
- MEINARDI, E. y PLAZA, M. V. (Enero/Julio 2011).** Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y currículo oculto escolar. En *Revista Monográfica de Educación Skepsis*, (2), 471-493.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015).** *La educación sexual integral en argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008 – 2015)*. Buenos Aires.
- MORGADE, G. (2001).** *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (Comp.) (2008).** *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- MORGADE, G. y otros (2011):** “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en ‘educación sexual’”. En G. MORGADE (Coord.) *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSSO, M. (2002).** *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- WAINERMAN, C., DI VIRGILIO, M. y CHAMI, N. (2008).** *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.



EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y GÉNERO EN JARDINES DE INFANTES DE BAHÍA BLANCA

Ana Clara YASBITZKY

acy@bvconline.com.ar

Sandro Emanuel ULLOA

sandroug@gmail.com

ISFD N° 3 “Dr. Julio César Avanza”

Bahía Blanca, Buenos Aires

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en los jardines de infantes en relación con la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, desde una perspectiva de género. El desarrollo recupera algunos resultados obtenidos en el proyecto de investigación *Educación Sexual Integral: implementación de la ley en instituciones de Nivel Inicial de Bahía Blanca*. La investigación incluyó una muestra de seis jardines de infantes públicos de la ciudad. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada a docentes y a directoras, el análisis de planificaciones y proyectos institucionales y la observación no participante. En esta oportunidad, se discute qué contenidos y qué prácticas se desarrollan en torno a la ESI y qué sentido se les otorga. Asimismo, se delimitan las teorías y las concepciones implícitas o explícitas que subyacen a las actividades pedagógicas con las y los niños.

Los resultados del estudio señalan que, casi de modo exclusivo, se abordan los contenidos desde una dimensión biológica en el trabajo con la ESI y se dejan de lado las otras dimensiones que constituyen su integralidad. Tampoco se explicita la temática o el enfoque de género en las prácticas cotidianas de enseñanza.

Palabras clave: Educación Sexual Integral – Género - Jardines de infantes - Prácticas de enseñanza y proyectos



INTRODUCCIÓN

Este artículo se estructura a partir de algunas dimensiones trabajadas en el proyecto de investigación *Educación Sexual Integral: implementación de la ley en instituciones de Nivel Inicial de Bahía Blanca*.¹ En este caso, se profundiza en el análisis de las prácticas de enseñanza que se despliegan en los jardines de infantes en relación con la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. Las reflexiones se focalizan en las actividades coordinadas por las docentes del nivel, en cómo ellas responden o no a la perspectiva de género y en el tratamiento de este como contenido propio del nivel, en el marco de la ESI (Morgade, 2011). Interesa tanto analizar los contenidos y las prácticas que se desarrollan y el sentido que se les otorga, como delimitar las teorías y las concepciones implícitas o explícitas que subyacen tras las actividades pedagógicas con las y los niños.

Uno de los supuestos del trabajo de investigación se vincula con la baja incidencia en la aplicación de la ley. Los motivos remiten —entre otras cuestiones— a los obstáculos distritales y regionales en la socialización del material de apoyo específico para su implementación. Esto se relaciona también con las dificultades planteadas en la concreción de acciones específicas de capacitación.

El estudio también reconoce otro supuesto que, en parte, contradice al anterior. Por su tradición pedagógica, el Nivel Inicial suele ser el más permeable a los cambios curriculares

1- El equipo de investigación estuvo conformado por Ana Clara Yasbitzky (a cargo de la dirección), los profesores Nilda Mabel Díaz, Laura Iriarte y Sandro Emanuel Ulloa, y las estudiantes Yanina Carreño y Julieta Marco. El proyecto se ancló en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” de la ciudad de Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires) y fue desarrollado durante los años 2013 y 2014, bajo el N° 1574, en el marco de la convocatoria 2012 del Instituto Nacional de Formación Docente.

y por esta razón, también lo sería a la implementación de la ESI. Esta hipótesis se vincula con la percepción de los miembros del equipo de investigación, construida en el tránsito por instituciones de distintos niveles educativos como docentes de las áreas de la fundamentación pedagógica y el campo de la práctica docente. En este sentido, al acompañar el paso de las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, se reconocen mayores demandas en el trabajo con ESI que en los otros profesorados. Es preciso aclarar que esta hipótesis inicial no pudo ser contrastada ya que la investigación se basó sólo en el Nivel Inicial, por lo que no se cuenta con datos comparativos de los otros niveles.

La investigación aporta información para interpretar y comprender las limitaciones y las dificultades en la implementación de la ESI con la intención de delinear posibles estrategias de mejora de las prácticas educativas de los jardines locales, considerando las características singulares de la región. Asimismo, los datos analizados pueden resultar relevantes a nivel provincial para completar un estudio más amplio.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó sobre una muestra de seis jardines de infantes públicos y de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca. Estas instituciones fueron elegidas teniendo en cuenta su singularidad y sus diferentes realidades sociales, culturales, económicas y geográficas, con el propósito de conformar una muestra diferencial, no probabilística. El trabajo de campo implicó el desarrollo de doce entrevistas semiestructuradas a seis docentes y a seis directoras, el análisis de planificaciones y de proyectos institucionales y la observación no participante, en los seis jardines de la muestra.

Para la observación no participante se utilizó una rúbrica o guía de observación basada en los objetivos propuestos por la Ley 26.150 y los *Lineamientos Curriculares para la ESI* (2008). Este trabajo permitió la construcción de notas de campo que complementaron los datos obtenidos a través de otros instrumentos. Supuso un diseño abierto para el registro anecdótico que posibilitó la recolección de datos no estructurables de modo directo (Gvirtz y otras, 2016): discursos informales de las docentes e intervenciones espontáneas no planificadas, por ejemplo, en la resolución de actividades o en la coordinación del grupo en las actividades cotidianas del nivel. Estos instrumentos y actividades de investigación se relacionan con la necesidad de triangular los datos recogidos.

La construcción de un instrumento de observación previo a la acción concreta de observar, se vinculó con la intención y la necesidad de producir el menor impacto de “intrusión”

en el espacio de la sala. Al tratarse de una observación no participante se genera una implicación en las/os sujetos. El investigador está allí para “observar”, con todas las acciones de calificación y de juzgamiento que el proceso genera en el grupo que se transforma en objeto de observación.

En este artículo recuperamos una serie de datos recabados, fundamentalmente, en las entrevistas y las observaciones realizadas en el contexto de las salas. El objetivo es dar cuenta de las prácticas de enseñanza desde los discursos que producen las docentes, la presencia y la circulación de la palabra de las/los niños, el tipo de actividades y de juegos propuestos y las intervenciones no planificadas de las docentes.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación son analizados a partir del marco normativo legal para la implementación de la ESI (según el cual la educación sexual implica un derecho inalienable, insustituible e inviolable para la infancia) y desde la perspectiva de género, como enfoque teórico y político. Este supone una visión crítica de la realidad, las subjetividades y las identidades que promueve una educación por la igualdad de géneros, la no discriminación por sexo y la eliminación de estereotipos naturalizados y naturalizantes de sexo y/o género (Amorós, 2000).

La presentación de los resultados se organiza en dos dimensiones de análisis: el cuidado del cuerpo y las cuestiones de género, centradas en las prácticas de enseñanza.

EL CUIDADO DEL CUERPO

Los resultados muestran que –en los diferentes niveles de implementación que se hace de la ESI– las actividades desarrolladas se focalizan en el cuidado del cuerpo y el conocimiento de sí, según los lineamientos del diseño curricular vigente para la provincia de Buenos Aires.

En las entrevistas, todas las docentes y las directoras reconocen la importancia de trabajar la ESI en el jardín de infantes. Sin embargo, al profundizar en lo que se entiende por ella, sólo se la vincula con una dimensión médico-biológica. Así, las docentes y las directoras destacan el valor de trabajar con la prevención de la violencia y con el afianzamiento de las prácticas de cuidado por parte de las familias, pero estableciendo una relación directa y de correlación entre “violencia y violencia sexual” y entre “cuidado y atención física de las y los niños” (Cfr. Abervuj, 2010).

Apreciaciones como las siguientes permiten dar carnadura a estos datos:

yo muchas veces en el jardín contrato a profesionales ante determinadas temáticas de esto [educación sexual] de que los nenes se miran, se bajan los pantalones [...] contrato profesionales para que hablen con los padres ¿sí? Porque el padre es muy temeroso. Yo creo que antes de [...] o sea, que hay que trabajarlo en simultáneo: familia y chicos, en todo lo que es el Nivel Inicial. (directora jardín)

Nosotros a principio de año hacemos la reunión diagnóstico, hablamos con los papás para la elaboración del diagnóstico participativo y se los escucha [...] Se les ofrece la posibilidad de expresar cómo se sienten, alguna necesidad, alguna charla en particular que pudieran recibir desde la institución, algún taller y que pueda ayudarlos o acompañarlos en la formación de sus hijos. La importancia de los límites, alimentación y sexualidad, abuso infantil, cuidado del cuerpo en general [...] Surgieron esas cosas. (directora jardín)

En los testimonios recogidos, las actividades propuestas como parte del trabajo con la Educación Sexual Integral quedan ligadas casi exclusivamente a la prevención de abusos y el cuidado del cuerpo. Esta concepción remite, de modo claro, a las visiones más tradicionales de la educación sexual, entendida y explicada únicamente desde las perspectivas biológicas y médicas, como ya se ha mencionado. Desde esta interpretación, se pone énfasis en el cuerpo físico-biológico, el cuidado y los hábitos de salud, así como también en el reconocimiento de la figura del especialista (médico/a o psicólogo/a) que debe ocuparse de su tratamiento. Por ejemplo:

Esta vez la charla para padres estuvo dirigida por dos médicas clínicas. Antes se realizaron otros dos encuentros a cargo de un psicólogo. La charla empezó con una primera parte informativa, se habló de la diferencia entre sexualidad y genitalidad. Después se les propuso a los padres realizar preguntas, plantear dudas [...] Algunos padres comentaron que las charlas eran útiles porque los ayudaban a reconocer situaciones que podían ser perjudiciales para sus hijos. Contaron que a partir de las charlas con el psicólogo cambiaron algunas costumbres en sus hogares como bañarse con sus hijos para ganar tiempo en situaciones de apuro, no tocar la puerta para entrar al baño, etc. Las charlas las organizamos por diferentes situaciones áulicas y preocupaciones que los padres nos plantearon. A la charla fueron dieciséis padres y tres docentes del turno mañana [...] En cada sala se trabaja el respeto y cuidado del propio cuerpo y el de los demás todos los días. (docente jardín)

Desde esta perspectiva, quedan fuera de consideración la violencia simbólica o las prácticas de cuidado en sentido integral. Es por ello que se pierde la dimensión de integralidad que propone la ley y sólo se hace hincapié en la cuestión biológica de la ESI, escindiendo lo psicológico, lo afectivo, lo social y lo ético. A su vez, este discurso se transforma en preventivo y preventista, ya que no contempla a las/los sujetos “en su dimensión deseante, pensante y actuante” (Morgade, 2011: 187). La sexualidad es vista desde una connotación negativa, como se observa en el siguiente fragmento:

Nos pasó con una chiquita y gracias a Dios tenemos equipo. Empezó el año pasado en sala de 4 y este año todavía se sigue tocando [...] Su intimidad debiera preservarla y no tocarse delante de sus compañeros. No es que esté mal pero, ¿cómo lo manejas? Lo hablamos con la orientadora educacional que es psicóloga y con la familia y estamos pudiendo abordarlo desde otro lugar. (directora jardín)

Este discurso también se manifiesta explícitamente cuando se entiende la educación sexual como posibilidad de prevenir el abuso y la violación. El siguiente testimonio da cuenta clara de esta idea:

Sé que el año pasado, a partir de un hecho preocupante se empezó a organizar una serie de charlas con especialistas sobre el tema [...] Un chico que estaba en la sala de S. jugando a la casita –o algo así– tiró sobre el piso a una compañerita, le bajó la ropa interior e hizo como para hacerle sexo oral [...] ¡Te imaginás! S. casi se muere. Pero además se planteó cómo trabajar esas cuestiones, si es un acto de abuso sexual que a esa edad no puede ser, o si en realidad son conductas que imitan desde lo que viven en la casa. Las docentes no sabemos si retarlos o hablarles tranquilas. Tiene que ver con lo que piense cada una de ese tema. Siempre se trata de sacarlos de la situación y plantearles que eso no se hace. (docente jardín)

Por otra parte, tanto en las entrevistas como en las notas de campo de la observación no participante, aparece con fuerza la presencia del *enfoque jurídico* (Cfr. Morgade, 2011) en la interpretación de la ESI. Este pone el énfasis en las realidades que atraviesan numerosas/os niñas/os y jóvenes, vinculadas con el asedio, el acoso sexual y las diferentes formas de abuso que pueden concluir en la violación. Al tratarse de situaciones de vulnerabilidad, los temas que este enfoque ilumina son fundamentales para el Nivel Inicial, sobre todo cuando se hace hincapié en el reconocimiento de los derechos humanos para la infancia. Sin embargo, como afirma Morgade (2011), incluir solamente estos contenidos en la educación sexual escolar,

sin enmarcarlos en un contexto de integralidad que supone la ley, refuerza el temor a una sexualidad entendida como amenazante. La presencia de este enfoque suele necesitar de una formación especializada en leyes y, en particular, en los modos de encarar el tratamiento del problema para evitar profundizar el daño.

Las docentes y las directoras asocian la ESI a las prácticas de intervención y/o denuncia a partir de la identificación de situaciones de abuso sexual o maltrato infantil. Desde estas situaciones, se aborda la enseñanza de la prevención, los secretos y la intimidad con las/los niñas/os y con las familias. En las notas de campo de uno de los jardines, la maestra de la tercera sección (sala de cinco años) alude a una experiencia personal vinculada a la denuncia que debe realizar al constatar el abuso sexual en una de sus alumnas. Ante la inacción del equipo directivo, la docente decide renunciar a su trabajo en la institución y comienza a desarrollar prácticas que implican el abordaje de la Educación Sexual Integral en un nuevo jardín, desde el enfoque jurídico.

Una idea similar se refleja en el siguiente extracto de entrevista:

Hace un par de años tuve una denuncia de abuso de parte de una mamá [...] ¡No sabés lo que fue eso! Vino a decir que yo había tocado a la criatura y presentó una denuncia [...] Ahí sí que hablamos del tema entre nosotras y se empezó a plantear, incluso desde la dirección. (docente jardín)

La presencia de este enfoque también se evidencia cuando las docentes aluden a la responsabilidad civil ante situaciones de abuso detectadas en el jardín o a los miedos que les genera, en relación con la estabilidad laboral. Como menciona Morgade (2011), la ESI adquiere aquí un estado de judicialización de la sexualidad y de las prácticas pedagógicas y didácticas de las docentes.

En los proyectos institucionales de los jardines analizados también se ve reflejado el posicionamiento biológico y médico con una marcada impronta de adecuación a las prácticas de cuidado del cuerpo y el fortalecimiento de los hábitos de higiene que propone el Diseño Curricular Jurisdiccional. Se observa en todos los casos que las acciones previstas remiten a establecer contacto con otras instituciones y profesionales de la comunidad para diseñar y planificar actividades conjuntas como talleres y charlas. A su vez, estos datos de la investigación refuerzan la figura de las/los especialistas externas/os como los agentes indicados para proveer conocimientos y proyectar actividades específicas en el tratamiento de la ESI.

Por otro lado, los proyectos institucionales –como lo indican las directoras– no han surgido para dar respuesta a una necesidad concreta de la práctica o de las interacciones puntua-

les en la sala, sino como una exigencia a partir del pedido de las supervisoras del nivel ante la urgencia de abordar la temática. Esta situación contribuye, entre otras, con la desarticulación y el desacople que se genera entre el discurso y las prácticas pedagógicas, como se desarrolla en el próximo apartado.

LAS CUESTIONES DE GÉNERO

Como se señaló, las docentes reconocen el trabajo con el cuidado del cuerpo y la salud como parte de las acciones vinculadas a la ESI. Sin embargo, los resultados de la investigación muestran que no dan cuenta de otros aspectos, como los estereotipos de género, las identidades sexuales y los roles sociales asignados en función de los géneros. Tampoco consideran estos contenidos como vinculados al cuidado del cuerpo, al desarrollo de conductas de autoprotección y, en un sentido más general, a la propia educación sexual.

Con frecuencia, en las intervenciones cotidianas dentro de las salas, se observa que aparece una contradicción entre el discurso sobre la ESI y las prácticas concretas. En algunas oportunidades, las maestras reconocen la dimensión de género como parte de la ESI (sobre todo en lo que respecta a estereotipos de género) pero al momento de hacer distribuciones grupales, otorgar roles de juego y utilizar el lenguaje, reproducen ciertas prácticas sexistas y tradicionales que refieren a ontologías sexuales (Fernández, 2009).

Esta contradicción no aparece como consecuencia del desconocimiento de la ley o de su no adhesión, sino que es el resultado de la fuerza del discurso hegemónico sobre la subjetividad y la formación de las maestras. Es por ello que el trabajo con la ESI implica siempre la autorreflexión sobre la propia posición sexual y de género (Cfr. Morgade, 2011). Por ejemplo, la directora de uno de los jardines menciona:

Lo que pasa es que como está tan naturalizado en el Nivel el tema de los nenes y las nenas por un lado, el tema del color del guardapolvo y demás [...] Recién por ahí me lo puedo plantear, a veces cuando leo y digo ¡uy!, a veces estas cosas ocurren [...] Tal vez pasan y yo por ahí lo tengo también muy incorporado y no me doy cuenta.

Como se desprende particularmente de este testimonio, las cuestiones vinculadas al género son complejas por su grado de naturalización no sólo en los jardines de infantes, sino en todos los ámbitos sociales. Este fenómeno de reificación lo vemos profundizado en las observaciones, con los comentarios y las acciones de las docentes en las rutinas diarias de trabajo.

En los rituales de entrada, saludo e iniciación de la jornada escolar se observan también contradicciones. En estas situaciones se apela a canciones, discursos o prácticas que reproducen separaciones y estereotipos de género binario. Por ejemplo, en todos los jardines de la muestra se utiliza como criterio de orden y agrupamiento el sexo de pertenencia. Esto puede verse concretamente en la formación en hileras diferenciadas para niñas y niños de cada sala. En relación con esto, las docentes de dos de los jardines manifiestan que la separación no es promovida por ellas, sino que son las/los mismos niñas/os quienes la asumen como algo dado y hasta natural. Esta última afirmación resulta muy interesante a los fines del análisis por la acriticidad con la que se postula. En sus dichos, las docentes no reconocen el peso de las rutinas establecidas institucionalmente en la configuración de las subjetividades y tampoco la responsabilidad que ellas poseen en su sostenimiento (o al menos en su no cuestionamiento). A su vez, las docentes se distancian de la actitud pedagógica que conlleva una constante desnaturalización de prácticas y sentidos comunes que, como propone la Ley 26.150 deben estar en constante interpelación.

En otros rituales como las canciones y los discursos de saludo observados, también se reflejan estereotipos de género. En varios de los jardines de la muestra se utiliza como canción de bienvenida la siguiente:

En un barco cargado de sirenas, llegaron las nenas. Las queremos saludar: ¡hola nenas!
¿Cómo están? ¡Bien, bien, requete bien! En un barco cargado de tiburones, llegaron los varones. Los queremos saludar: ¡hola varones! ¿Cómo están? ¡Bien, bien, requete bien!
En un barco cargado de estrellitas, llegaron las señoritas. Las queremos saludar: ¡hola seños! ¿Cómo están? ¡Bien, bien, requete bien!

Una situación cotidiana de sala relevada en uno de los jardines constituye un ejemplo paradigmático del sinsentido de muchas de las prácticas de separación de las/los niñas/os en función del sexo biológico:

“Ahora nos lavamos las manos. Vamos pasando por mesas”, dice la docente. “Empieza la de allá (señala)”. Las niñas forman una hilera frente a uno de los dos lavabos con que cuenta la sala. Los niños forman otra hilera y se ubican frente al otro. Así, continúan pasando las distintas mesas. Como el número de niños no era parejo, pronto comenzó a congestionarse una de las colas. Paradójicamente, llegó un momento en que uno de los lavabos no era utilizado por nadie, mientras que en el otro seguía pasiva la cola. Ni la docente ni los niños repararon en esta situación. Casi al finalizar, cuando la docente se me acercó, le sugerí que algunos niños podían cambiar de lavabo. Ella me contestó: “Ah, viste [...] yo no les digo nada pero ellos están acostumbrados a hacerlo así”. (protocolo de observación)

En este caso, el relato otra vez pone en evidencia el no reconocimiento del peso de las rutinas institucionales en la configuración de las subjetividades y la responsabilidad docente en su sostenimiento.

La disociación y el desacople entre el discurso y las prácticas pedagógicas reales también se constatan en las actividades de enseñanza programadas. Así, durante el control de la asistencia, y con la intención de trabajar contenidos del área de matemáticas, se solicita a las/los niñas/os que se cuenten por separado para ver “quiénes ganan hoy”. El resultado del conteo se formaliza en el pizarrón recurriendo además a dibujos estereotipados de niña y de niño.

Dentro de las actividades programadas también aparecen otras disrupciones entre el discurso sobre la relevancia de las cuestiones de género y las prácticas cotidianas que se desarrollan en las salas. Al momento de presentar la investigación, durante el diálogo informal con las docentes de la muestra, todas ellas sostuvieron trabajar con ESI y reconocieron la importancia de revisar estereotipos, desnaturalizarlos y proponer prácticas plurales. Sin embargo, en el trabajo de campo se observa cómo la naturalización de ciertas concepciones sobre los géneros y los estereotipos atraviesa a las docentes. Este atravesamiento obstaculiza la posibilidad de percibir formas de reproducción generadas por ellas mismas. Por ejemplo, durante el juego-trabajo, propio del desarrollo de las unidades didácticas, las maestras apelan a la rotación de roles y a no estereotipar. En uno de los jardines de la muestra se propone jugar a la peluquería. La docente indica a las/los niñas/os que pueden cumplir todos los roles: peluquero, cliente y cajero. Pero luego de esta intervención, la docente agrega:

Yo no sé por qué los varones no quieren ser peluqueros. Si hay un montón de peluqueros varones y la mayoría de las veces son mejores que las mujeres. (docente jardín)

La escisión detectada remite, a su vez, a las tradiciones vinculadas con la educación sexual (Morgade, 2011). El abordaje difuso del género como categoría se sustenta en la tradición biomédica y en la concepción moralizante de la sexualidad. En este marco, la cuestión de género se desdibuja y frecuentemente queda atrapada en los estereotipos y en la construcción valorativa de los cuerpos sexuados. La integralidad de la educación sexual se socava cuando el tema no es trabajado explícitamente y también cuando se despliega de manera implícita en las prácticas cotidianas de los jardines.

La dificultad para desnaturalizar las cuestiones de género está relacionada con el uso social de esta categoría binaria y heteronormativa (Butler, 2006). Este se cuela y marca la identidad de las/os sujetos a partir de distintas prácticas sociales que imposibilitan su cues-

tionamiento, a tal punto de considerar al género como una concepción *prediscursiva*. Estas consideraciones filosóficas son retomadas por una de las directoras cuando menciona que, a lo mejor, algunos estereotipos están tan naturalizados por ella, que impiden su reflexión.

No obstante estos aspectos señalados, la investigación permite constatar el surgimiento de nuevas prácticas en los jardines de infantes. En estas se comienzan a tensionar las concepciones y tradiciones instaladas a nivel de los sujetos y las instituciones. A la luz de los datos recogidos en el estudio, esta constatación parece contradictoria, si se la entiende sólo a partir de los resultados lineales del proceso investigativo. Para estos casos, Butler (2006) señala dos cuestiones a considerar. La primera remite a la necesidad de pensar la complejidad de la realidad escolar y las tensiones como parte intrínseca e inherente a la vida cotidiana. La segunda, está asociada a la valoración de los espacios de reflexión y diálogo que permiten la problematización y la movilización de las/los actores institucionales.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados y la discusión de algunos elementos analizados, es posible señalar que las prácticas de enseñanza observadas se orientan al tratamiento de aquellos contenidos considerados “más objetivos” por las docentes, en tanto remiten a aspectos biológicos. La integralidad de la educación sexual queda reducida a una concepción del cuerpo como naturalidad biológica. De esta manera, desde la perspectiva de las docentes entrevistadas, trabajar los hábitos de higiene, salud y cuidado de sí, resulta suficiente para abordar la educación sexual en sentido integral. Es posible reconocer en estas prácticas una fuerte pregnancia de los paradigmas biologicista y biomédico de la educación sexual, como así también un avance del enfoque jurídico en función de los casos de violencia y abuso infantil.

Por otra parte, y como contracara, se encuentra ausente la perspectiva de género y su abordaje explícito y consciente como contenido de enseñanza en el nivel y como dimensión de trabajo en las prácticas de enseñanza. En otras palabras, las cuestiones de género –como tema y como problema– no se reconocen como parte de la Educación Sexual Integral, lo que conlleva su invisibilización. Esta conclusión fuerte, no invalida la presencia y el reconocimiento de la categoría y dimensión de género por parte de las docentes y las directoras. Aunque cabe destacar –como se indicó anteriormente en este trabajo– que solo remite a un tratamiento discursivo que no se vincula o concreta en las prácticas pedagógicas de las salas o en las intervenciones de las docentes.

Las conclusiones extraídas a partir del trabajo de campo, plantean el desafío de profundizar en el análisis de las razones por las cuales las cuestiones de género no son consideradas. También se impone la necesidad de pensar cómo estas pueden abordarse desde la formación inicial y la formación permanente de las docentes para el Nivel Inicial. Se esbozan dos ideas para avanzar en esta dirección.

La primera de ellas se relaciona con la hegemonía y el poder que tiene el discurso heteronormativo, binarista y falogocentrista sobre los géneros y las sexualidades en toda la sociedad y, especialmente, en las maestras y las directoras del Nivel Inicial. La reflexión constante sobre la propia sexualidad, la propia corporalidad y el propio género que requiere el trabajo con la ESI (Morgade, 2011) no impide la reproducción de prácticas tradicionales que contradice sus planteos y los de una educación para la diversidad y la perspectiva de género. A pesar de que las docentes pueden comprender las lógicas hegemónicas que actúan sobre los géneros y las sexualidades en los marcos de la cultura patriarcal, el trabajo de exégesis y modificación de esas relaciones no resulta sencillo. La razón es que estas se representan de modo inconsciente, es decir, como un determinante de la acción no asequible enteramente por los sujetos.

Por otro lado, más allá de esas formas cotidianas y habituales de proceder, de ser y de actuar en el mundo social, resulta complejo interpelar y contradecir parámetros altamente marcados y determinados como normales y normalizantes en la cultura. Parámetros que, a su vez, posibilitan la construcción de géneros, de sexualidades y de identidades normatizantes. Estos adquieren fuerza y visibilidad en presentaciones de la cultura que tienen un alto impacto en la educación, como pueden ser los medios masivos de comunicación, los juegos y los juguetes y las actividades que realizan las/los niñas/os en su vida cotidiana, pero que también están presentes en el mundo de los adultos. Esta presencia, por ejemplo, se impone en la aparente necesidad de asociación entre el Nivel Inicial y los vínculos de cuidado materno.

De esta manera, la lectura de las normativas y el reconocimiento de la categoría de género que hacen las maestras y las directoras (y que podrían hacer incluso las familias y las/los niñas/os) no se concreta necesariamente en prácticas de transformación, revisión e interpelación de roles y estereotipos. Esto es así porque se los vivencia a diario y porque forman parte de las expectativas sociales y educativas que se tiene sobre las docentes y el Nivel Inicial, más allá de lo que indiquen las normativas. Este aparato simbólico opera como un orden discursivo (Foucault, 1970) con estrategias de poder que posibilitan la subjetivación.

La segunda idea esbozada con relación al porqué de la ausencia de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas (o al porqué de su sola presencia discursiva como categoría simbólica), se vincula con la dificultad epistemológica, filosófica y conceptual que representa

esa perspectiva-categoría. Esta dificultad se presenta como un gran obstáculo para el abordaje del género en el Nivel Inicial, a pesar de las capacitaciones que se puedan recibir o a pesar de la calidad de los materiales que elaboró el Ministerio de Educación de la Nación, como herramienta de apoyo a la ley y su implementación. La dificultad mencionada radica en que la categoría y la perspectiva de género no pueden ser abordadas desde los contenidos previos, las estructuras conceptuales, las tradiciones y los paradigmas con los que las docentes pueden concebir, entender y realizar sus prácticas.

El entendimiento profundo de lo que implica el género (como categoría simbólica y como dimensión teórica) reviste una complejidad epistémica que difícilmente pueda sortearse a partir de la lectura solitaria que hacen las docentes de la ley y de los materiales producidos; o incluso en la compleja realidad que se vivencia en la urgencia de la práctica cotidiana del nivel.

Es por ello que, en el desarrollo de este trabajo, se indicó la necesidad de pensar las temáticas vinculadas con los géneros, las sexualidades y la educación sexual desde la formación inicial para la docencia. Es decir, desde los espacios curriculares de los profesorados, generando desde allí una revisión, un análisis y una preparación que tenga un mayor impacto en las prácticas naturalizadas y normativizantes que se producen en las instituciones educativas y en las prácticas de enseñanza habituales.

Por último, retomando los aportes de Foucault (1976) y Butler (2006), se quiere resaltar la importancia que tiene la Ley 26.150 y los esfuerzos que las docentes, las directoras y la comunidad educativa realizan en el abordaje de la ESI desde las prácticas pedagógicas. Con mejores o peores resultados o con mayor o menor intención y trabajo, la instalación en el discurso de estas temáticas y acciones, genera un repertorio de sentidos que posibilita nuevos campos de acción y de significación, ya sea en la realidad escolar como en su contexto circundante y vital.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERVUJ, G. (2010).** *Maltrato infantil: orientaciones para actuar desde la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- AMORÓS, C. (2000).** *Feminismo y filosofía*. España: Síntesis.
- BUTLER, J. (2006).** *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. (2009).** *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1970).** *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- FOUCAULT, M. (1976).** *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GVIRTZ, S. y otras (2016).** *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.
- MORGADE, G. (2011).** *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.



LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. DESAFÍOS EN JARDÍN DE INFANTES

Ana Patricia MERLO

anapatriciamerlo@gmail.com

Déborah MERLO PEREYRA

deborahmerlo@gmail.com

Instituto de Perfeccionamiento Docente

San Miguel de Tucumán, Tucumán

RESUMEN

El presente artículo presenta un recorte de los resultados obtenidos por el proyecto de investigación N° 2074 INFoD “La Implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Jardines de Infantes de Tucumán: acceso a la información, posicionamientos y acciones de docentes”, desarrollado en el Instituto de Perfeccionamiento Docente de Tucumán.¹

El proyecto tuvo por objetivo caracterizar la implementación de la ESI en los jardines a partir de la información de la que disponen, los posicionamientos que asumen y las acciones que desarrollan docentes de tres escuelas de la provincia. El objeto se abordó desde una perspectiva cualitativa. Para la obtención de la información se aplicaron cuestionarios semiestructurados y grupos focales. El análisis se basó en el método comparativo constante.

Los resultados que se presentan en este artículo enfatizan en los posicionamientos, prácticas y tensiones relativas a la educación sexual, los cruces entre sexualidad adulta e infantil y los episodios de la vida cotidiana que se suceden en los jardines. Si bien estos resultados muestran una preeminencia de posturas conservadoras, es necesario destacar que la posibilidad de ser enunciadas y discutidas provocó la percepción de contradicciones y la apertura a otras miradas.

En este sentido, la socialización de estos resultados pretende colaborar con la creación de condiciones de diálogo genuino en la formación docente inicial y continua, que favorezcan la revisión del sentido común acerca de la sexualidad, construido en el marco de la cultura patriarcal.

Palabras Clave: Educación Sexual Integral - Posicionamientos - Prácticas - Sexualidad Infantil

1- Equipo de Investigación: Directora: Ana Patricia Merlo; Investigadoras: Elena Brizuela, Liliana Soraire, Adriana López Cuezco; Especialista: Déborah Merlo Pereyra; Estudiantes: Ana Boschetti, Carla Bertiche.



LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI COMO OBJETO DE INDAGACIÓN

La Ley 26.150 (2006) creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), reconociendo como antecedentes normas vigentes sobre salud sexual, educación y derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esta ley estipula que la ESI articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, al tiempo que define a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar para toda la vida. Asimismo, establece la responsabilidad de las jurisdicciones de garantizar la realización de acciones educativas sistemáticas tendientes al cumplimiento del Programa, adecuadas a la edad de los sujetos y respetando las diferentes realidades socioculturales, institucionales y las convicciones de sus miembros.

La ESI es obligatoria en los establecimientos educativos nacionales, provinciales y municipales, constituyendo un derecho de los sujetos. La escuela y los/las docentes son responsables de la transmisión de los contenidos previstos en los lineamientos curriculares específicos para cada nivel. En el marco del programa se priorizan algunos de los derechos infantiles, incluyendo también la exigibilidad de la protección jurídica cuando los derechos de los/las niños/as colisionan con los intereses de los/las adultos/as.

Para la Educación Inicial, se propuso un abordaje de la ESI como eje transversal, espacio de múltiples articulaciones entre distintos campos de conocimiento y con familias, centros de salud y organizaciones sociales.

La provincia de Tucumán adhirió a la Ley 26.150 al sancionar la Ley de Educación Provincial N° 8.391 (2010) y desde 2008 cuenta con una Coordinación para la implementación del programa en todos los niveles educativos. Este organismo, conformado por un equipo de profesionales con recursos reducidos, aplica las líneas de acción definidas por el Ministerio de Educación de la Nación, difundiendo los materiales didácticos y promoviendo trayectos de capacitación, algunos de ellos dirigidos a docentes de Educación Inicial.

A pesar de lo anteriormente señalado, el desarrollo del Programa ha suscitado fuerte resistencia en algunos grupos sociales, en particular los vinculados a la Iglesia Católica. En este marco, el vicario para la Educación de la Arquidiócesis de Tucumán, RP Miguel Galland, sostuvo que los colegios confesionales están exentos de implementar la Ley (*La Gaceta*, 2010). Asimismo, la Red de Padres de Tucumán (*El Siglo*, 2011) ha manifestado su desacuerdo con las características de los contenidos incluidos en la revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en Familia* elaborada por el Programa Nacional de ESI, aduciendo que el texto en cuestión apela a una determinada ideología y que no concuerda con las creencias de la mayoría de la sociedad argentina.

Al escenario hasta aquí bosquejado, complejo y problemático, se suma el hecho de que la ESI plantea una serie de transformaciones a las prácticas docentes en la Educación Inicial, en las relaciones con las familias, en la organización de la vida institucional diaria, en el tratamiento de los episodios que irrumpen en la cotidianidad del aula, y promueve una nueva perspectiva acerca de la socialización en el jardín de infantes desde el enfoque de género, aspectos que en su conjunto constituyen un verdadero desafío para la enseñanza en jardín de infantes.

En este contexto, se pensó en desarrollar un proyecto de investigación que indagara en el desarrollo de la ESI en la Educación Inicial en la provincia de Tucumán. En este sentido, el recorte realizado apuntó a “La implementación de la Educación Sexual Integral en Jardines de Infantes de Tucumán: acceso a la información, posicionamientos y acciones de docentes”, que se propuso identificar posicionamientos de docentes en torno a la implementación de la ESI en los jardines de infantes y determinar los enfoques y contenidos de Educación Sexual que circulan en los jardines seleccionados.

La selección de la Educación Inicial para la indagación partió del supuesto de que, al tratarse del primer eslabón en el acceso al mundo público ofrecido a los niños y niñas, pone en juego mecanismos de socialización con gran poder de construcción de subjetividades e identidades. Asimismo, es necesario reconocer que toda educación es sexual: la escuela aborda y abordó siempre la sexualidad tanto en el currículo explícito, el oculto, como en el nulo (Morgade,

2006). Como consecuencia de ello, puede considerarse que las/los docentes son portadores/as de vivencias, creencias, valores y posicionamientos acerca de la sexualidad adulta y la infantil, que influyen en las decisiones que toman y las prácticas que desarrollan alrededor de la ESI.

DECISIONES METODOLÓGICAS

La producción de conocimiento dentro del campo de las ciencias sociales y educativas resulta de un proceso de construcción que adopta alguno de los paradigmas epistemológicos, teóricos y metodológicos. En esta dirección, Sautu puntualiza (2005: 231) que una investigación social es una combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos.

El abordaje del proyecto partió de un diseño cualitativo de tipo descriptivo/ explicativo, por lo que la muestra intencional se constituyó con 13 docentes jardineras de tres escuelas públicas del centro, sur y norte de la provincia de Tucumán. La selección de la muestra se orientó sobre la base de los siguientes criterios: la capacitación específica recibida desde la Coordinación del Programa ESI de la provincia, los diferentes contextos en los que desarrollan su actividad profesional y las características poblacionales y culturales de cada espacio geográfico.

Para la obtención de información se optó por una combinación de cuestionarios semiestructurados aplicados a cada docente –13 en total–, análisis documental de planificaciones y grupos focalizados por institución, a fin de realizar una triangulación metodológica que permitiera abordar de manera más completa el objeto de estudio y disminuir el riesgo de un trabajo sesgado con los datos.

El análisis documental implica la interrogación a los documentos con el propósito de captar y sintetizar el contenido a partir del análisis de sus significados. Se analizaron proyectos y planificaciones realizados por las docentes que componen la muestra con el propósito de observar la selección de contenidos relativos a la ESI.

Con respecto al cuestionario, se optó por el diseño de uno semiestructurado que combinó: - preguntas cerradas, en las que se establecieron previamente las alternativas de respuestas y con las que se esperaba acceder al material de ESI que conocen y del que disponen las docentes; - preguntas abiertas, destinadas a dar lugar a la palabra y favorecer la libre expresión de las docentes con respecto a los sentidos que atribuyen y las prácticas que desarrollan para implementar la ESI.

Asimismo, los grupos focalizados permiten que un número determinado de participantes, bajo la guía de un/a moderador/a, discutan sobre sus actitudes, creencias y comportamientos. Para facilitar la tarea de las moderadoras se diseñaron guías de discusión con las que se trató de asegurar que la conversación general fluyera de manera lógica al mismo tiempo que enmarcara a los/las participantes en una conversación lo más natural y fluida posible.

Los grupos focalizados se conformaron con los equipos de docentes de cada escuela con el objetivo de profundizar y comparar los posicionamientos que asumen sobre los alcances de la ESI en el jardín de 5 años, saber qué se enseña, quién enseña y cómo consideraban debería enseñarse. A fin de resguardar la fidelidad de los datos, se apeló a grabaciones de audio.

Es pertinente señalar que el fenómeno en estudio se produjo en un contexto de posturas encontradas, debate, incertidumbre, contradicciones, así como la dinámica de cambio propia de los hechos sociales. Se reconoce, por lo tanto, que los resultados probables del estudio constituyen aproximaciones a la verdad, siempre abiertos a nuevos interrogantes. Desde esta perspectiva, el análisis de los datos se sustenta en el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967) que propone la construcción de teoría apoyada en datos empíricos siguiendo una trayectoria inductiva. Este procedimiento permite el procesamiento de los datos en un movimiento espiralado de confrontación teoría-empiría, posibilitando la producción teórica. En este movimiento, el punto de cierre se da por saturación teórica. El análisis compara explícitamente cada situación con otras similares explorando sus similitudes y diferencias. La saturación teórica se logra recogiendo información, hasta que ya no surgen nuevos episodios que aportan información diferente, con lo que se considera que la categoría se va saturando y puede cerrarse el análisis de los datos referidos a esta.

POSICIONAMIENTOS, PRÁCTICAS Y TENSIONES ALREDEDOR DE LA ESI

El primer cuestionario aplicado para indagar acerca del material de ESI al que habían accedido las docentes arrojó los siguientes datos acerca de la relación entre información disponible y su consulta/uso: todas conocían la existencia de la Ley 26.150 pero sólo 3 la consultaron; -12 conocían los Lineamientos curriculares para ESI pero sólo 5 los consultaron; todas conocían el material *Cuaderno ESI para la Educación Inicial*, 9 lo consultaron; - 8 sabían de la existencia de la *Revista Para Charlar en Familia*, 4 la consultaron. Con respecto a las láminas, 13 docentes conocían *El Juego de las diferencias* y 7 dijeron usarla; 12 conocían

Así es nuestro cuerpo, 9 dijeron utilizarla; 10 conocían *Salimos a jugar* y 8 dijeron utilizarla. De los resultados de este cuestionario, se concluyó que la mayoría de las docentes poseían información acerca de la normativa y los materiales de ESI y que utilizaban como recursos el cuaderno ESI y las láminas.

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario condicionaron las decisiones acerca del abordaje de los grupos focales en los que se tomó como eje el análisis de las láminas, bajo el supuesto de que permitiría establecer los contenidos trabajados por las docentes, el modo en que lo hicieron y la experiencia construida alrededor de estas.

La presentación y discusión acerca de las láminas dio cuenta de que en realidad no constituían un recurso habitual para las docentes y evidenció una lectura y conocimiento parcial de estas. En un primer momento, emergieron comentarios y enunciaciones exploratorias sobre posibles usos de las láminas: “y son como muy reales, eso pasa en el patio (del jardín)”; “es el jardín ideal”. En el proceso, las docentes fueron observando detenidamente las láminas mientras enunciaban algunas ideas poco vinculadas con los contenidos de ESI. Posteriormente, fueron vinculando, a partir de la lectura de las imágenes, algunos contenidos y relacionándolos con situaciones cotidianas del jardín. La repregunta orientada a la ampliación de estos comentarios permitió percibir cierta resistencia a la utilización de algunos recursos. Las láminas *El juego de las diferencias* y *Así es nuestro cuerpo* son las más conocidas, no obstante, su uso transparenta un abordaje que no excede los límites de la descripción. En la interacción con los/las niños/as, las láminas se observan, se pregunta o comenta someramente acerca de las imágenes que contienen y luego son retiradas: “[...] descripción de láminas, de ponerlas a las láminas, sacarlas en un momento”.

De las manifestaciones hechas por las docentes que formaron parte de la muestra se puede concluir que la lámina *Así es nuestro cuerpo* originaba tensión en estas, lo cual operaba como obstáculo para su trabajo con los/las niños/as:

En la lámina donde aparecen desnudos (los niños) se reían, les causaba gracia [...] nosotras (las docentes) estábamos mucho más tensionadas que ellos”; “Les muestro los dibujos, los miran y les da vergüenza, se ríen, queda ahí.

Una tensión que surgía al trabajar con esta lámina se relacionaba con la denominación correcta de los genitales externos, en particular los femeninos:

[...] pero me costaba decirle a [...] a [...] con el nombre que corresponde porque eso que decimos en la casa: la pichula, la palomita, todas esas cosas [...]

Así, la opción para superar estas tensiones consistía en retomar contenidos, enfoques y modos de trabajar tradicionales. Las docentes priorizaban aquellos contenidos que siempre circularon en el jardín: el cuidado del cuerpo, los hábitos de alimentación e higiene, la prevención, la descripción de las partes del cuerpo, aclarando que a esto se sumaba la mención de los órganos genitales externos. Los contenidos de ESI no formaban parte de las selecciones explícitas de las docentes, sino que surgían a partir de situaciones de la vida cotidiana como episodios aislados que irrumpen y demandan algún tipo de intervención.

En el relato de estas situaciones es que se reconocieron posicionamientos, tensiones y prácticas donde la improvisación parece ocupar el primer lugar al tiempo que retrotraen a visiones o estereotipos sobre la sexualidad en los que probablemente fueron formadas las docentes que formaron parte del estudio.

EPISODIOS DE LA VIDA COTIDIANA

En los jardines, las ocasiones en que se manifiesta la sexualidad infantil son variados: durante las rondas de intercambios, los juegos, los diálogos, los baños. Estos últimos cobran un lugar de particular relevancia en las palabras de las docentes entrevistadas quienes pusieron especial énfasis en el relato de situaciones vinculadas al uso de los baños, constituyéndose en uno de los escenarios posibles para la emergencia de la sexualidad de niños y niñas.

El baño, escenario temido: entre lo privado y lo público: Los sucesos en los baños a los que las docentes aludieron remiten a diversos sentidos:

- Lugar de intimidad que debe ser resguardado y diferenciado de lo público.
- Espacio en el que los/las niños/as pueden escapar transitoriamente del control de las docentes.
- Asociado al grado de autonomía relativa al uso de los sanitarios y de su higiene personal que tengan los/las niños/as y las intervenciones que requieran de las docentes.

Acá tenemos los niños de la ciudad, que están acostumbrados, [...] cuando van al baño, a lavarse la cola y [...] van a una escuela y no hay bidet y bueno, [...] ¿cómo hacen? Y tenemos que empezar a decirle: mamá, enseñale [...] no sabe, hasta que aprenda a usar el papel higiénico.

Cada vez que tienen que ir al baño, tienen papel, les preparo y les corto el papelito, les dejo todo preparado para evitar que se ensucien.

- Ámbito donde puede emerger la curiosidad sexual, que se potencia si no se diferencian por sexo, lo que refuerza la resistencia de las docentes a incorporar y aceptar el uso común de los baños mixtos.

Para mí en el jardín tienen que ir las nenas por un lado y los varones por otro lado [...] Y algunas veces hay nenes impulsivos y van y abren la puerta y no es lo mismo encontrar un varón a un varón, a encontrar a una nena.

Ahora que no podemos tener cartelitos de varón o mujer, las nenas quieren saber cuál es para ellas. Un punto negativo es que una nena está en el baño y el varón entra, si la nena está sentada la ve, que hace pis o caca [...]

Las docentes entrevistadas reconocieron tratar de mantener las diferencias entre géneros apelando a distintas estrategias: en una de las escuelas pintaron carteles rosa y celeste, que a pesar de no llevar grafismos que indicaran varón y mujer, no dejaban dudas acerca de cuál baño le correspondía a cada sexo.

Otro aspecto que les provocaba ansiedad es el vinculado al hecho de que el baño puede ser un lugar de exposición para las docentes.

[...] es rara la vez que yo iba al baño de docentes [...] tenía una puerta que del piso tenía, así, una abertura y yo tenía un chiquito de apellido Santos, que de santo no tenía nada, yo estaba sentada ahí y por abajo veía una cabecita que decía ¿qué estás haciendo? Entonces, con un pie sostenía (la puerta) y con el otro pie le decía: ¡Salí! ¡Salí! [...] porque es la curiosidad de ellos de saber lo que hay, qué es lo que uno tiene.

En este episodio y otros que las docentes comentaron, se pudo notar que se sentían o tenían temor de quedar “expuestas” a la mirada de los niños. Quizás esta sensación provenga de una escasa comprensión de la sexualidad infantil y el temor sobre posibles malas interpretaciones de estas situaciones por parte de otros adultos: padres, colegas, directivos.

A los sentidos antes descritos, relacionados con los episodios ocurridos en los baños, se suma:

- La visibilización de condiciones socioeconómicas: el uso del baño marca la pertenencia a determinados grupos socioeconómicos y al contexto en que viven los/las niños/as que asisten al jardín:

Me ha tocado enseñarles a ellos cómo usar el baño, cómo tirar la cadena y que un nene salga corriendo porque se ha asustado.

Acá al frente hay un asentamiento y hasta hace poco no tenían agua [...] Tengo una nenita que viene de ahí [...] y le encanta ir al baño cuando llega al jardín porque en la casa parece que no tiene ninguna comodidad. [...] la dejo que disfrute de eso porque yo digo: ¡Pobrecita! ¿Cómo deberá ser su baño?

No es baja [refiriéndose a la clase social], acá los chicos saben usar todos un baño.

La utilización que se hacía del baño —en tanto dispositivo de higiene personal— marcaba también las desiguales condiciones de vida de los/las niños/as que asistían a estos jardines y constituía un indicador de clase social para las docentes.

LA SEXUALIDAD INFANTIL VISTA DESDE LA SEXUALIDAD ADULTA

Las exteriorizaciones sexuales de los/las niños/as suelen ser, de alguna manera, intolerables para muchos adultos/as, quienes no saben cómo reaccionar y las reprimen o guardan silencio, perpetuando el tabú de la sexualidad. Para quienes experimentaron un proceso de represión de su propia sexualidad infantil, el enfrentarse con niños/as que no lo han atravesado, los/las coloca en situaciones desestructurantes antes las que no logran articular intervenciones adecuadas. El siguiente testimonio de una de las docentes que formó parte de la muestra grafica claramente esto:

Cómo abordar el tema de la masturbación, por ejemplo. Bueno, a mí me da vergüenza. Una nena saltaba de una mesa a otra y le pregunto: ¿qué te pasa hoy? y me contestó: estoy arrecha. ¿Y qué significa eso?, le dije y me respondió: no sé y se dio vuelta y se fue.

Esta escena, que se presenta como confusa, inaprensible, se complejiza por las dificultades de las docentes para diferenciar sexualidad infantil de adulta. La reacción antes descrita por la maestra desconoce el hecho de que la sexualidad infantil se caracteriza por ser autoerótica, no está dirigida a otra persona y su meta sexual se encuentra bajo el predominio de una zona erógena: la boca, el ano, los genitales. Entre los tres y los cinco años existe un

interés orientado hacia los genitales, asociado a la curiosidad y estimulación de esta zona y a las diferencias con el otro sexo. Cuando los/las niños/as dan rienda a este interés las docentes manifestaban un abanico de emociones y sentimientos que iban desde el asombro a la zozobra. Esto podría entenderse como resultado de la carencia de marcos referenciales para contextualizar y comprender la situación y para pensar formas pertinentes de intervención. Ante estas situaciones, las docentes apelaban a detenerlas y/o pasaban rápidamente a otra cosa, desconociendo el papel de la curiosidad sexual en el desarrollo integral de niños/as, así como el hecho de que su represión puede inhibir el deseo de saber, de conocer, de aprender. La siguiente frase de una de las docentes muestra claramente esto:

Y me decía a mí misma: ¡Dios, que no pregunten más!

No sólo las preguntas, sino los juegos sexuales son parte de la infancia, no tienen finalidad genital como en el adulto, sino que están vinculados con la curiosidad, la exploración del cuerpo. No obstante, las docentes entrevistadas los analizaban con otras claves de lectura:

A mí me ha pasado que un nene y una nena de clase baja y los padres parece que tenían relaciones o miraban películas pornográficas delante de ellos. Cuando van a jugar en la casita, jugaron a meterse en la cama y yo los encontré en la cama, tapados. Hubo dos o tres situaciones en las que yo los encontré. No era algo normal de niños.

Como señala Sarlé (2010:11) el juego simbólico revela el conocimiento y comprensión que los niños tienen de las acciones de los hombres y mujeres, sus actividades y su mundo. Este juego tiene como base el contenido de la experiencia infantil y constituye una fuente de información para la/el docente, alrededor de la cual debería profundizar, sobre todo si existiera la posibilidad de que los/las niños/as estuvieran expuestos a situaciones inapropiadas para su edad.

POSICIONES Y PRÁCTICAS HEGEMONIZANTES FRENTE AL GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

En el jardín, la presencia de sectores de juego y juguetes, por la fuerte vinculación que tienen con el mundo real, facilita la aparición de juegos de interpretación de roles. Con respecto a estos, los posicionamientos de las docentes entrevistadas eran variados. Unas limitaban los espacios y juguetes que ofrecían o los prohibían a los alumnos/as, respondiendo

a pautas de género tradicionales. Otras brindaban más libertad en la elección de juegos y juguetes mostrando una mayor flexibilidad en sus posturas y reconociendo que tanto varones como mujeres pueden asumir indistintamente las tareas domésticas, el cuidado de los/las hijos/as, entre otros. Sin embargo, en general, no dejaban de sentir inquietud y temor cuando niños y niñas no elegían los juegos y juguetes que están socialmente aceptados para varones y mujeres. Como muestra de esto, una de las maestras entrevistadas dice:

Yo este año tengo varones en la cocina y me piden que les dé cajitas o algo para que ellos hagan de comida.

A su vez, otra de las docentes se pregunta:

¿Qué pasa, profesora, con los varones que siempre quieren jugar con cosas de mujeres, que uno los manda con el grupo de varones? ¿Se los debe respetar? ¿Dejarlos que jueguen? ¿Y qué pasa?

Foucault (1989) nombró como sanción normalizadora, junto con la vigilancia jerárquica y el examen, a los procedimientos constitutivos de las instituciones disciplinarias modernas: la familia y la escuela en particular. Para Foucault, la función principal de estas instituciones es normalizar, sancionar para establecer de manera clara lo que es normal de lo que no lo es. Aquello que queda fuera de la norma, tiende a excluirse. Desde el razonamiento del filósofo francés, esto podría deberse a que las personas sienten que pierden poder ante aquello que no comprenden, valoran o desconocen. Por el contrario, tienden a reconocer cualidades positivas sólo en su grupo interno. Se producen así situaciones de discriminación simbólica, sutiles en ocasiones, que pueden llegar a ser socialmente aceptadas, al menos dentro del propio grupo de referencia.

A partir de los relatos de las docentes entrevistadas, en el marco de la investigación de da origen a este artículo, se pudieron advertir prácticas discriminatorias vinculadas al género, la religión, patrones de belleza predominantes y de clase. Es decir, existe la articulación simbólica de dispositivos culturales que interfieren en la construcción de la otredad, la diversidad y la marginalidad, que no son necesariamente conscientes pero que llevan a estas docentes a ubicarse en posiciones de poder frente a las prácticas sociales de alumnos/as y familias.

Con respecto al género y la existencia de identidades diferentes a las establecidas socialmente, las docentes manifestaron rechazo, inquietud, miedo e incertidumbre :

[...] mi compañera tenía un nene en la Sala de 5 que se le notaba que era afeminado el chiquito, tenía el tío que era travesti, él iba con calza y se sentaba con las nenas, él dramatizaba: hablaba así así [...], siempre se iba con las nenas, jugaba con las nenas, y yo le dije que le exija que juegue con los varones que no lo deje jugar con las nenas [...]

En otro momento del relato la docente agregó:

¿Quiere decir que después sale torcido [en referencia al niño en cuestión]? Yo digo que ya nacen así [...]

Otro de los testimonios de una de las docentes entrevistadas hizo referencia a la imposibilidad de abordar la diversidad de género en el aula:

Ayer me sucedió algo que les quería decir [en referencia a las docentes del equipo de investigación], que viene un chico, que es muy diferente a que venga otro niño, un niño muy afeminado, se le nota mucho, y se me acerca y me dice: seño, que divino que tenés el pelo² y a uno le incomoda, te saca de contexto, y salta uno de los niños que lo escuchó y dijo: el papá de Lautaro es puto y bueno, yo no sé cómo tratar con eso.

Coincidiendo con Kornblit y Sustas (2014: 54) es posible sostener que en el noroeste de la Argentina la docencia presenta dificultad para aceptar sexualidades no hegemónicas, lo que se pone de manifiesto en las respuestas conservadoras de las maestras entrevistadas en relación con el factor “diversidad sexual”. Un ejemplo de estos posicionamientos se refleja en las características físicas atribuidas a niños y niñas por las docentes. La extensión del cabello de los niños y niñas, el uso de aritos por parte de los varones, e incluso determinados rasgos fisonómicos son características físicas que irrumpen en la imagen estandarizada de los/las alumnos/as y que perturban la concepción normalizadora, incluso de la identidad.

Yo he tenido un alumno el ante año pasado que tenía el pelo largo, y una carita, con una naricita, una boquita, parecía una nena pero de delantal azul y pelo largo y suelto [...]

Pero es verdad lo de los estereotipos ¿no?, porque yo sabiendo todo esto y [...] en la reunión con los padres, al principio yo les he dicho que todos (los varones) tienen que venir con pelo corto y sin aritos, [...]

2- La docente usa un tono más agudo al reproducir la voz del alumno.

A partir de estos relatos podemos advertir la dificultad que tienen las docentes para aceptar a aquellos/as alumnos/as que rompen con el orden de género socialmente establecido. En algunos de los casos que recabamos incluso pudimos detectar que las docentes que formaron parte del estudio apelaban a amenazas y formas de violencia simbólica:

Yo no los dejaba a los varones que jueguen en la casita, les decía: les voy a poner bombachita.

LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL

A partir de las voces de las docentes entrevistadas es posible establecer lo que circula como conocimiento y lo que no, así como los ámbitos en los que se produce su enseñanza. Entre los contenidos que se explicitan aparecen el respeto y cuidado del cuerpo, los hábitos de higiene y alimentación, algunos cuidados y prevenciones en relación con las partes íntimas, las diferencias físicas entre varones y mujeres, lo que está bien y lo que está mal en relación con la curiosidad, el trato entre niños y niñas, las exploraciones sexuales, y las pautas tradicionales de género.

En este sentido, en relación con los cuatro ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral para la Educación Inicial, podemos notar un predominio de algunas temáticas propias del eje “Conocimiento y cuidados del cuerpo”, que está centrado en el cuidado del cuerpo y la salud, pero en este caso sólo se incluyen aspectos físicos dejando de lado los socio-afectivos. También se observa un intento, no siempre exitoso, de enseñar el vocabulario correcto para nombrar todos los órganos del cuerpo, en particular, los genitales y las partes íntimas. Asimismo, aparecen algunos avances con respecto al eje “Desarrollo de comportamientos de autoprotección”, que enfatiza el trabajo para prevenir situaciones de abuso y para poder decir “no” frente a ellas. Al mismo tiempo, se puede observar que los contenidos antes señalados –que forman parte de la perspectiva integral de la educación sexual– conviven con otros que remiten a una concepción de la sexualidad vinculada a la preservación de las pautas tradicionales de género y a formas de represión de la sexualidad infantil. Los contenidos de los ejes “Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales” y “Conocimiento y exploración del contexto” no aparecen explicitados por las docentes como parte de los aprendizajes contemplados en el marco de la ESI.

[...] El respeto y el cuidado del cuerpo, los varones las van a molestar a las niñas en el baño habitualmente, porque siempre se les recalca a los chicos lo que está bien o lo que está mal. Cómo tratar a las chicas.

[...] Rescato la prevención de abusos. Autoprotección que debemos inculcar, es lo que más me impacta.

[...] Pero acá uno empieza por el cuidado del cuerpo de los niños, por los riesgos y los cuidados de ellos mismos, entonces no es como para llevarlos a la sexualidad de la Educación Sexual [...]

En los registros que pudimos recabar aparecen con mucha fuerza las intervenciones de las docentes en relación con la construcción de género, desde un rol donde se reproducen, promuevan y/o refuerzan prejuicios y estereotipos sexuales. Esto se visibiliza claramente en las actividades de rutinas del jardín, en el hacer filas, en la existencia de lugares de juegos específicos, en los tipos de colores utilizados, etc.

Con respecto a lo que no se enseña en el jardín, las ausencias pasan sobre todo por las cuestiones que se relacionan con lo humano afectivo, los sentimientos, la comunicación con los otros, la capacidad para enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana, así como la solidaridad y el respeto por las diferencias entre los seres humanos, en este caso los/las niños/as, entre otras. Lo que estaría ausente, en términos generales, sería la posibilidad de concebir la Educación Sexual como una estrategia biopolítica que propone el derecho a la vida –sexual– como rasgo constitutivo de los sujetos (Rosemberg, 2004) y que promueve la tolerancia y la no discriminación como valores clave de convivencia a través de la exposición o cuestionamiento de prejuicios y estigmas arraigados en la sociedad (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008 p. 81).

ALGUNAS DISCUSIONES Y CONCLUSIONES PARCIALES

Las dificultades para la sanción y aplicación de la Ley 26.150 evidencian la compleja relación entre las políticas educativas, los derechos de la ciudadanía y de las familias en el campo de la Educación Sexual, en especial, en torno a quién debe impartir, desde qué edad iniciarla o quiénes son los sujetos destinatarios y cuáles deben ser sus contenidos. En este marco, se enfrentan también dos concepciones de Educación Sexual, una amplia e integral y otra más limitada al erotismo y a las relaciones sexuales.

En la provincia de Tucumán, en este contexto, tras diversos e intensos debates prevaleció la postura que sostenía que la familia era la única institución autorizada para difundir e impartir Educación Sexual a sus hijos e hijas. No obstante, luego de la sanción y adhesión a la Ley 26.150, desde el Ministerio de Educación local se pusieron en marcha acciones auspiciadas por el Programa de Educación Sexual Integral. Aunque cabe señalar que fue en medio de una fuerte resistencia de algunos grupos sociales conservadores, en particular, vinculados a la Iglesia Católica.

A partir de 2008, la Coordinación Provincial del Programa se encargó de ejecutar las líneas de acción definidas por el Ministerio de Educación de la Nación. Estas consistieron en la distribución de materiales: Ley, Lineamientos Curriculares, Serie Cuaderno ESI para la Educación Inicial, láminas y la revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*; capacitación a docentes de todos los niveles e intervención en casos puntuales. Cabe destacar que, dada la amplitud del campo, en términos de cantidad de docentes, escuelas y niveles educativos, y a pesar de la magnitud de las tareas que se desarrollan, resultan insuficientes, débiles, fragmentadas y de escaso impacto en las escuelas.

Por otra parte, la Dirección de Nivel Inicial provincial apoya y articula acciones del Programa. Además, ha emitido algunas orientaciones y recomendaciones, transmitidas por los equipos territoriales y desarrollado algunas capacitaciones pero no ha iniciado aún el diseño de lineamientos y/o materiales curriculares jurisdiccionales específicos, ni espacios sistemáticos de discusión y/o capacitación docente. En términos generales, puede decirse que las docentes jardineras no han sido especialmente informadas y/o motivadas suficientemente acerca de la importancia de enseñar los contenidos desde el enfoque que propone la ESI.

Establecer el escenario político, social e ideológico –complejo y problemático– parece necesario a los efectos de comprender las condiciones en las que se emprende la implementación del Programa en términos de posicionamientos y acciones de las docentes. Sobre todo, y en la medida que el Programa se desarrolla en un contexto sociocultural altamente conservador, plantea una serie de transformaciones de las prácticas docentes, en las relaciones con las familias, en la organización de la vida institucional diaria, en el tratamiento de los episodios que irrumpen en la cotidianidad y en una nueva mirada acerca de la socialización en el Jardín de Infantes desde una perspectiva de género.

Con respecto al posicionamiento de las docentes que formaron parte de la muestra de estudio de la investigación sobre la cual versa este artículo, se observa la preeminencia de posturas más vinculadas con la moral sexual tradicional que con la integralidad que propone

la ESI. Esta posición conservadora coincide con los aportes de Kornblit y Sustas (2014) acerca del predominio del modelo tradicional en docentes del noroeste argentino.

En relación con la concepción de sexualidad, prima entre las docentes del estudio la limitada al erotismo y las relaciones sexuales por sobre la visión amplia e integral. En este marco, se encuentran dificultades para diferenciar la sexualidad adulta de la sexualidad infantil. Las manifestaciones de esta última (curiosidad, exploración, por ejemplo) resultan intolerables en el contexto escolar, al tiempo que generan reacciones intempestivas en las docentes que no dan respuesta a las necesidades e inquietudes infantiles, recurriendo a comportamientos que tienden a impedir estas manifestaciones y a reprimir a los/las niños/as.

En referencia a la cuestión de género, encontramos un fuerte apego al modelo patriarcal, la creencia en la determinación biológica y la existencia de sólo dos polos posibles: varón-mujer. Es así que se expresa la intolerancia a las sexualidades no hegemónicas, como también la creencia de que es posible intervenir sobre las identidades sexuales y modificarlas, en términos de lo que Britzman (2002) denomina la obsesión normalizadora.

La intolerancia no sólo se manifiesta en relación con las identidades sexuales diferentes, sino ante todo aquello que es distinto e interpela los sentidos acerca del “deber ser” en múltiples ámbitos: familias, modos de vestir, religión, traduciéndose en formas de discriminación profundamente enfrentadas con la noción de diversidad, desde la cual se pretende revisar las prácticas escolares actuales desde el Ministerio de Educación de la Nación. En este sentido, encontramos rasgos de los señalamientos realizados por Beer (2008) acerca de que los vínculos pedagógicos mantienen muchas formas de discriminación, que están naturalizadas y se consideran normales ya que se arraigan en pautas culturales fuertemente instaladas. Asimismo, los contenidos se recortan desde una perspectiva biologicista (Morgade, 2010) de enseñanza en el que predomina la información anatómica acerca de las partes del cuerpo, en una descripción somera en la que se incluyen también los nombres de los genitales externos. La imagen de cuerpo instalada remite a una mirada que lo concibe como estático/único.

Los posicionamientos antes enunciados dificultan la circulación de los contenidos de ESI, que son reinterpretados por las docentes a la luz de un sentido común previo que impide tanto la visibilización de lo que efectivamente se enseña, así como de la concepción de sujeto desde la cual se articula la práctica en la Educación Inicial.

La noción de sujeto sexuado (Morgade, 2012) no está presente en el discurso de las docentes, desconociendo el lugar del cuerpo en la experiencia cotidiana, como expresión de sentimientos y emociones, fuente de sensaciones —el dolor, el placer— importantes en la construcción de la subjetividad y la ciudadanía, en la medida que puedan ser comprendidas

(Faur, 2007). Esto se pudo visualizar claramente en sus dichos acerca de los contenidos que seleccionan en Educación Sexual, en las anécdotas que narraron en el marco del estudio, así como en cómo resuelven las diferentes situaciones que se presentan en el Jardín.

No obstante, el predominio de discursos conservadores, incluso discriminadores en las docentes, ante la posibilidad de poder enunciarlos, ponerlos afuera, escucharlos y escucharse, emerge cierta tensión y expresiones de duda o cuestionamientos en torno a las prácticas docentes llevadas a cabo hasta el momento.

Los reparos que exteriorizan las docentes para asumir la enseñanza de los contenidos establecidos en la ESI responden, por un lado, a la autopercepción de limitaciones acerca de los conocimientos que involucran y, por otro lado, a la creencia de que existe una fuerte oposición en las familias de los/las niños/as. Con respecto al primero, es importante señalar que las docentes no muestran deseo de revertir esta situación y prefieren que sean otras personas –los/las especialistas en Educación Sexual– quienes se hagan cargo de su enseñanza. Esto probablemente se deba a que incursionar en conocimientos que confronten con el sentido común construido las saque del lugar de comodidad en que se encuentran. Con respecto al argumento de la resistencia de las familias, de los mismos relatos de las docentes se puede inferir que cuando a estas se les informa y se abren espacios para la participación, esta posición se modifica y es posible construir acuerdos.

Parece necesario, con vistas a la posibilidad de ampliar la implementación del Programa ESI en Educación Inicial, que se desarrollen instancias sistemáticas de encuentro, debate, discusión y revisión de los posicionamientos de las docentes de este Nivel –que más allá de la participación y orientación de especialistas– les permitan escuchar-se, mirar-se, visibilizar-se y reflexionar conjuntamente.

BIBLIOGRAFÍA

- BEER D. (2008).** *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.
- BRITZMAN, D. (2002).** “Curiosidad, sexualidad y currículum”. En G. LOPES LOURO (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica.
- FAUR, E. (2007).** “La educación en sexualidad”. En Revista *El Monitor de la educación* N° 11. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/index.htm>
- FOUCAULT, M. (1989).** *Historia de la sexualidad.* Madrid: Siglo XXI.
- GLASER B. y STRAUSS A. L. (1967).** “El método de comparación constante de análisis cualitativo”. En *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* Nueva York: Aldine Publishing Company. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf>
- KORNBLIT, A. L. y SUSTAS, S. (2014).** *La sexualidad va a la escuela.* Buenos Aires: Biblos.
- MORGADE, G. (2006).** *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MORGADE, G. (2010).** “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”. En A. VILLA (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico -culturales en educación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MORGADE, G. (2012).** *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.* Buenos Aires: Noveduc.
- ROSEMBERG, (2004).** En C. WAINERMAN, M. Di VIRGILIO y N. CHAMI (2008). *La escuela y la educación sexual.* Buenos Aires: Manantial, Universidad de San Andrés y UNFPA.
- SARLÉ, P., RODRÍGUEZ, SÁENZ, I. y RODRÍGUEZ E. (2010).** *Propuestas de enseñanza 1. El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza.* Buenos Aires: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Organización, la Ciencia y la Cultura-UNICEF.
- SAUTU, R. (2005).** *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- WAINERMAN, C., Di VIRGILIO, M. y CHAMI, N. (2008).** *La escuela y la educación sexual.* Buenos Aires: Manantial, Universidad de San Andrés y UNFPA.

DOCUMENTOS

Ley N° 8.391 (2010). Ley Provincial de Educación de Tucumán. Honorable Legislatura. Tucumán.

Ley N° 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

Ley N° 26.061 (2005). Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

Lineamientos Curriculares de ESI para la Educación Inicial (2010). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación.

Relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual (2007). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Buenos Aires: Ministerio de Salud.

Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas (2010). Serie Cuadernos de ESI. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.

Documento metodológico orientador para la investigación educativa (2008). INFD, Ministerio de Educación de la Nación, OIE y UNICEF.

Artículos periodísticos

“Los colegios confesionales están exentos de aplicar la norma estatal”, *La Gaceta*, 15 de agosto de 2010. Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/nota/393752/informacion-general/colegios-confesionales-estan-exentos-aplicar-norma-estatal.html>

“La educación sexual impartida a los niños genera polémica en la provincia”, *El Siglo*, 28 de octubre de 2011. Recuperado de <https://laicismo.org/2011/la-educacion-sexual-impartida-a-los-ninos-genera-polemica-en-la-provincia/21243>





EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN EL NIVEL MEDIO DE CURUZÚ CUATÍA

Laura María ISSLER

lauramissler@hotmail.com

María ARAZUNÚ MARTÍNEZ

marazunu@hotmail.com

Claudia Alejandra RODRÍGUEZ

claudiarodmed@gmail.com

Instituto Superior de Curuzú Cuatía

Curuzú Cuatía, Corrientes

RESUMEN

Este artículo se propone presentar los resultados de un proyecto de investigación ya concluido. Cuya temática se focalizó en el siguiente interrogante: ¿Se realizaron experiencias escolares que incluyan contenidos sobre educación sexual en las escuelas de nivel medio de la localidad de Curuzú Cuatía?

Buscábamos conocer y describir si las experiencias educativas incorporaban los contenidos curriculares sobre educación sexual y los enfoques epistemológicos que guiaban a dichas prácticas de educación sexual en dos instituciones educativas de nivel medio, de gestión estatal.

Se recuperaron antecedentes de investigación recogidos en el marco del Programa de Educación Sexual y se agregaron otros de estudios realizados en Argentina en los últimos años. El enfoque metodológico se basó en la etnografía educativa, ya que es pertinente al objeto de estudio.

Las conclusiones mostraron en gran medida que las experiencias escolares con respecto a Educación Sexual Integral (ESI), dependen del tipo de organización y gestión de la institución; de cómo se da la distribución de poder y la toma de decisiones.

El enfoque que guía con mayor frecuencia las experiencias analizadas es el biomédico y la Ley de Educación Sexual es vista como una ventana de oportunidad.

Palabras clave: Educación sexual - Experiencias - Nivel medio

1- Equipo de Investigación: Directora: Ana Patricia Merlo; Investigadoras: Elena Brizuela, Liliana Soraire, Adriana López Cuezco; Especialista: Débora Merlo Pereyra; Estudiantes: Ana Boschetti, Carla Bertiche.



INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito comunicar el conocimiento obtenido en un trabajo ya concluido que investigó la forma en que los contenidos curriculares sobre Educación Sexual Integral (ESI) son abordados y desde qué enfoques fueron puestos en práctica, en experiencias educativas de dos escuelas de nivel medio de gestión estatal.

Los antecedentes se basan fundamentalmente en investigaciones realizadas y dirigidas por Catalina Wainerman (“Experiencias de educación sexual en las escuelas de hoy”, trabajo realizado a solicitud del Fondo de Población de las Naciones Unidas –UNFPA–, Buenos Aires, inédito, que ha sido retomado y continuado por Verónica Barcos cuando realizó su trabajo para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación, ampliando la casuística de dicho proyecto a fin de revisar y densificar los hallazgos). Estas investigaciones se inscriben en el Programa de Investigación en Educación Sexual del Área de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Una de las líneas de indagación de dicho programa aborda el estudio del currículo real y de las prácticas curriculares y extracurriculares sobre educación sexual. En ese marco, los antecedentes aquí presentados indagan la forma en la que los contenidos curriculares sobre educación sexual son abordados en las prácticas educativas y los enfoques utilizados en su puesta en práctica. Para ello se detectaron y describieron diferentes iniciativas de educación sexual llevadas a cabo en escuelas de diferentes barrios de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, una en Mataderos, una en Parque Patricios, una en La Boca y tres en Barracas, en el 2008. Dichas instituciones son de gestión tanto estatal como privada, con orientación confesional y laica.

También el trabajo de Bilder (2000) indaga la relación entre lo enseñado, informado y transmitido sobre educación sexual en una escuela secundaria y las ideas, construcciones y significaciones que tienen los alumnos en referencia a su sexualidad. Los resultados muestran cómo es que los docentes que sí dictan temas relacionados con la educación sexual lo hacen por decisión personal, ya que aquellos no son contemplados en absoluto en el currículo a ser enseñado.

Retomamos esa misma problemática, pero en otro contexto, en la localidad de Curuzú Cuatíá, provincia de Corrientes, trabajando con dos escuelas del nivel medio de gestión estatal para ampliar la evidencia ya producida a fin de revisar y densificar los hallazgos.

Resulta importante mencionar una breve reseña sobre el desarrollo histórico del marco legal de la educación sexual en la Argentina para lograr comprender cómo es que se piensa a la educación sexual y así lograr realizar mejores aportes. La Argentina se “atrasó” en materia de legislación sobre salud y educación sexual debido a los años de dictadura que se vivieron. Con la vuelta a la democracia, en 1983 con Alfonsín comenzaron a realizarse reformas en lo legal, cambios en leyes sobre la familia y el trabajo, como la ley de divorcio, entre otras. Hacia 1994, la sexualidad fue incluida en los nuevos contenidos curriculares, definidos por la Reforma Educativa. Se introdujo, si bien de manera imprecisa, como una temática transversal a diferentes disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadanía), la enseñanza de las funciones reproductivas y las etapas del desarrollo sexual, los medios de planificación de la reproducción, de prevención de enfermedades de transmisión sexual y la no discriminación sexual y de género (Ministerio de Cultura y Educación, 1994). En la Ciudad de Buenos Aires, donde la reforma educativa no fue aplicada, se fueron aprobando de a poco nuevos lineamientos curriculares que contemplaban a la sexualidad en diferentes disciplinas. A pesar de esto, la temática de la salud reproductiva y la de los derechos sexuales fueron adquiriendo cada vez mayor visibilidad y en el año 2002, después de siete años de postergación, en el nivel nacional se creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que formalizó su inclusión de la temática en la agenda de políticas del Estado. Si bien dicho Programa Nacional promueve el establecimiento de la educación sexual en todas las escuelas del sector público, exceptuando a aquellas escuelas confesionales que la objetaran, no se implementaron programas de acciones concretas.

La incorporación de estos temas en los Contenidos Básicos Comunes (CBC), aunque supone un avance, no adquirió el grado de obligatoriedad que le habría otorgado la sanción de una ley específica, para ser incluida en la realidad de la enseñanza. La ley de Educación Sexual siguió sin ser sancionada. Las fuertes discrepancias que aún provocaba la enseñanza

de la educación sexual en las escuelas fueron evidentes en el ámbito de una jurisdicción, la Ciudad de Buenos Aires, y de los debates que tuvieron lugar en la legislatura porteña en el año 2004. En este debate, las posiciones antagónicas estuvieron definidas por el movimiento de activistas en pos de los derechos sexuales y reproductivos y en el polo opuesto por la Iglesia Católica, que ha tratado de impedir el avance de matrices no religiosas sobre la sexualidad en el ámbito educativo.

En octubre de 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires, que fue la antesala para la Ley Nacional de Educación Sexual N° 26.150, sancionada en octubre de 2006 en el Congreso de la Nación por unanimidad y reconoce el derecho de todos los estudiantes a acceder a contenidos básicos de educación sexual, y establece la obligatoriedad de las escuelas de todo el país de impartir un Programa Integral de Educación Sexual en todos los niveles del sistema, brindando un marco general y de lineamientos básicos a partir de los cuales, por un lado, cada jurisdicción elige cuándo y cómo posicionarse frente a la iniciativa general y, por el otro, cada escuela adapta la propuesta a su realidad sociocultural y la incluye en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La educación sexual se brinda de manera desigual en la Argentina. Todavía persisten muchas barreras para que se enseñe como lo indica la ley aprobada. Actualmente, la educación sexual se encuentra formalizada en las políticas educativas, ya que los lineamientos curriculares se aprobaron en el Consejo Federal de Educación el 30 de Mayo del 2008. Luego de meses de largos debates y de fuertes resistencias, los contenidos deben ser respetados por todas las escuelas del país, aunque adaptados a la realidad sociocultural de cada comunidad educativa.

Los debates acerca de qué contenidos conceptuales e ideológicos deben abordarse y desde qué perspectiva hacerlo constituyen un debate librado a la interpretación de las instituciones educativas y a las demandas socioculturales del contexto. Sin lugar a dudas, en materia de educación sexual, alcanzar un consenso en torno a la finalidad, el contenido a ofrecer, así como cuándo y quién debe impartirla no resulta una tarea fácil. En la tesis realizada por Patricia de Ezcurra (2007) se muestra la dificultad que conllevó el proceso de debate en torno a la Ley de Educación Sexual Integral. A pesar de que resultaba necesario lograr un mayor consenso, las diferentes posturas se defendieron y no cedieron. De esta manera, una vez más, se pudo observar en las políticas educativas el desfase entre el texto escrito y la práctica. Se logró el consenso necesario para sancionar una ley, pero no se alcanzó el necesario para producir orientaciones que guíen la práctica docente. Entonces, bajo el mismo marco normativo conviven experiencias muy diferentes. A pesar de ello, es importante tener en

cuenta el logro alcanzado al sancionarse la ley: esta expresa, en parte, la relevancia de la problemática a nivel social. Asimismo, es un llamado de atención sobre la importancia del tema en la escuela, trayendo a las instituciones educativas un tema que históricamente ha sido confinado al ámbito familiar privado.

Como objetivo buscamos difundir las experiencias educativas que analizamos y los enfoques utilizados en su puesta en práctica, junto a los soportes de apoyo a esas actividades, las tareas encomendadas a los alumnos y la percepción que tienen los docentes sobre las dificultades que encuentran en sus prácticas pedagógicas y que inciden en el aprendizaje.

Las preguntas que se abordan son las siguientes:

- ¿Qué está sucediendo en las instituciones educativas de Curuzú Cuatiá, con la educación sexual?
- ¿Existe un espacio dentro de la curricula en el cual se enseñen contenidos de ESI?
- ¿Qué temáticas se abordan en las prácticas educativas? ¿Cómo se realizan las prácticas educativas: desde lo explícito, desde lo implícito?
- ¿Bajo qué enfoques epistemológicos llevan adelante la iniciativa?
- ¿Qué modelos pedagógicos se ponen en acción?
- ¿Qué herramientas didácticas se ponen en acción?
- ¿Conocen las escuelas experiencias similares realizadas en otras instituciones educativas del medio?

La perspectiva teórico-metodológica elegida se enmarca en los postulados del paradigma cualitativo de la etnografía educativa, con el fin de desarrollar marcos teóricos interpretativos desde el lugar que los docentes y alumnos le asignan a la ESI como disciplina en la educación. Al ser una etnografía, no se plantea una hipótesis desde el inicio de la investigación, pero las preguntas guían al proceso y sus respuestas van adquiriendo sentido a partir del análisis de la información recopilada.

La contribución original consiste en que hay carencia de investigaciones realizadas al respecto en nuestro país y específicamente en nuestro contexto, por lo tanto, sus resultados son un riquísimo material para la innovación y la toma de decisiones tanto en lo disciplinar como en lo institucional. El material producido puede servir de base para ser teorizado y para repensar la formación docente. Además, esta investigación puede ampliar y profundizar el debate en torno a la problemática planteada ya que los resultados de una etnografía pueden verse como producto de cultura pública accesible a todos para que sea reinterpretado y utilizado para la toma de decisiones educativas, para la formulación de políticas curriculares,

para producir cambios en los procesos educativos, para criticar y para mejorar el sistema formador, y también para continuar esta línea de investigación en otros niveles del sistema educativo.

Desde el punto de vista epistemológico partimos del supuesto de que la realidad desde la cual recortamos nuestro objeto de conocimiento es compleja. Hablar de complejidad implica pensar que el mundo no es independiente de quien lo conoce; que el objeto de conocimiento que recortamos para conocer no es un objeto aislable y separado nítidamente del campo del cual surge ni del sujeto que lo conoce y que no es el único posible, sino que existen otras formas de conocimiento que nos llevan a intentar comprender e interpretar, más que explicar la realidad.

METODOLOGÍA

La etnografía educativa nos permitió realizar un proceso sistemático de aproximación a las instituciones educativas y al interior de sus aulas, para poder observar y registrar en su propio contexto natural, las experiencias educativas, orientadas hacia una comprensión empática del fenómeno objeto de estudio ya que la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores y motivaciones.

La unidad de análisis estuvo conformada por dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Curuzú Cuatiá. En una de ellas se trabajó con sexto año y en la otra, con tercero. Ambas son de gestión estatal y están ubicadas en zona urbana, con un total de dos directivos, seis docentes, dos grupos de alumnos de sexto año (correspondientes a dos divisiones) y un grupo de tercer año.

Las técnicas cualitativas implementadas fueron entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y alumnos.

Los datos obtenidos se complementaron con Observaciones Participativas (OP) de las clases a cada uno de los docentes entrevistados. Todo lo observado se volcaba a un Registro de Observación. Realizamos también análisis de documentos, trabajando con la Ley de Educación Sexual, los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales. Los pasos implementados fueron:

1. Registro de la observación.
2. Estudio de los registros.
3. Identificación de temas emergentes.

4. Identificación de temas recurrentes.
5. Comparación de los registros buscando identificar nuevas categorías.

Por último, la triangulación de las diferentes fuentes nos permitió cotejar el resultado de las acciones llevadas a cabo y reinterpretar la situación en estudio, a la luz de las evidencias provenientes de todas las fuentes empleadas en la investigación. Constituye una técnica de validación que cruza, cualitativamente, la información recabada.

RESULTADOS

Las dos escuelas medias visitadas trataban la problemática de la ESI, aunque de diferente manera. Al ser consultadas los entrevistados sobre los motivos que las llevaron a tomar esta iniciativa, coincidieron en que ello no respondió a ningún acontecimiento en particular, sino a la percepción de las necesidades que mostraba cotidianamente el alumnado, compuesto en su mayoría por estudiantes de nivel socioeconómico de bajos recursos.

Los entrevistados alegaron que la ausencia de la familia forma un vacío en la vida de los alumnos con la consecuente necesidad de que la escuela intervenga en estos temas, incluso para recomponer el sentido de familia. La existencia de los medios masivos de comunicación y el tratamiento que hacen de las cuestiones vinculadas a la sexualidad (en sus imágenes, textos, etc.) intensifican notoriamente esta necesidad: “las niñas quedan embarazadas cada vez mas jóvenes”, “que los adolescentes estén en peligro de ser infectados”, “que el machismo y la violencia formen parte de la cotidianeidad”, “que tomen decisiones desinformadas”, “que dejen la escuela porque quedan embarazadas”.

Algunos de los docentes entrevistados mencionaron la importancia de formar a las personas integralmente. Sin embargo, en una sola institución hablan de la formación integral como motor principal de la educación sexual. En la otra institución el objetivo de impartir educación sexual se distancia de la integralidad. Algunos de los entrevistados lo hacen solo luego de haber hablado de la necesidad de los jóvenes de contar con información para tomar decisiones mejor fundadas. Otros circunscriben la integralidad a su propio enfoque y a su objetivo particular, señalando que en la práctica la meta es responder a las necesidades sociales, bajar el número de embarazadas y de contagios de enfermedades de transmisión sexual.

En cuanto a los docentes que impartían la educación sexual en las escuelas se observó que eran profesores del área de Ciencias Naturales y especialistas externos a la institución;

además se encargaban de hacer contactos con los hospitales, universidades, laboratorios que mandaban a las escuelas especialistas –psicólogos, trabajadores sociales, médicos, ginecólogos, bioquímicos– a brindar charlas, principalmente sobre prevención. Y lo que se hace desde la escuela es abrirles las puertas y permitir que impongan su enfoque y objetivos.

Al ser consultados, muchos docentes expresan que no pueden dar ellos contenidos de educación sexual por una cuestión de tiempo, ya que no son docentes de una sola escuela y que, por lo tanto, no cuentan con el tiempo suficiente para capacitarse.

Los directivos cumplen un rol organizativo y luego todo queda librado a lo que los docentes hacen dentro del aula y al interés particular de estos para incorporar los contenidos de educación sexual en sus asignaturas.

En las voces de los alumnos se percibió una demanda ante la ausencia del tratamiento acerca de los contenidos de ESI.

Sí, es bueno tratarlo porque hay algunos que en la casa ni lo hablan. Yo, por ejemplo, en mi casa con mi viejo lo re hablo sin problemas pero otros no. Para mí estaría muy bueno que se habla acá en una materia específica de educación sexual porque, por ejemplo, yo veo en mi hermano que me pregunta a mí, tiene 14. Mi hermano recién empieza y no se anima a hablar con mis papás, habla conmigo. Y estaría bueno que alguien acá del colegio le hable.

En esta última cita aparece algo que no muchos docentes tienen en cuenta que es la timidez de algunos chicos, la ausencia de confianza para hablar de determinados temas con sus propios padres. Es decir, no siempre son los padres los que no hablan o no están los suficientemente informados para tratar el tema, sino que muchas veces son los adolescentes los que prefieren charlarlo con otras personas.

Se observa que sólo los que están a cargo de los Espacios de Opción Institucional trabajan con contenidos referidos a ESI, realizando tareas rutinarias y con métodos tradicionales, no se registran prácticas innovadoras, solo se reproducen las charlas con especialistas en la modalidad de taller con médicos, profesores o licenciados en biología, prácticas que ya estaban instaladas y naturalizadas como actividades extracurriculares en las escuelas medias, con anterioridad a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.

Entrevistador: ¿Qué programa tenía/tiene? (¿qué temas se trataron/tratan?)

Docente: Son los temas propios, biológicos y de las enfermedades [...] del tema de sexualidad? [...] Más aún, la rectora alguna vez pensó hacerlo con los padres y nunca se llevó a cabo [...] no vienen mucho por acá [...] más que para alguna

propuesta. Está dirigido [...] Con anterioridad, fueron los de segundo los que vinieron [...] cuarto y quinto no porque ya está cubierto. Pero ya hace como dos años que no hacemos nada intenso.

Práctica limitada a viejos paradigmas, desconocimiento y falta de capacitación sobre la temática, ya que las instituciones educativas obran como agentes en la definición de los valores sociales a los que acceden los jóvenes, la concepción que construyen sobre la sexualidad, sobre las relaciones de género, etc. La escuela debe incorporar a la educación sexual como tarea intencionada al ser la institución la que se encarga de transmitir y producir conocimientos válidos.

Entrevistador: ¿Qué temáticas se abordaron en la experiencia de los talleres realizados?

Docente: En los talleres ehh [...] Enfermedades de transmisión sexual, distintos métodos anticonceptivos y el tema de la pastilla del día después y de un caso de si se hubieran contagiado de SIDA, en una sospecha, qué estrategias implementar ¿sí? O sea, a dónde recurrir [...]

Siempre apareció como actividad realizada una charla a cargo de un médico o especialista en salud, es decir que emerge el paradigma o el enfoque biomédico. Todo se relaciona con enfermedades y métodos anticonceptivos de prevención.

Entrevistador: ¿Y qué herramientas didácticas se pusieron en acción?

Docente: Bueno, los textos son hasta ahí, son limitados [...] accedemos a Internet pero hay que ponerle un espíritu crítico, que traigan información, compartirla y criticarla.

La ausencia de criterios para guiar la búsqueda, la elaboración y producción de aprendizajes significativos y efectivos demuestra la necesidad de formación/capacitación docente en las instituciones de educación media. Se realizan prácticas didácticas rutinarias. La ausencia de teoría que ilumine la práctica genera sólo actividades de reproducción mecánica.

Entrevistador: ¿Qué ideas se manejaron sobre educación sexual integral (ESI)?

Docente: Y bueno, la idea era un poco la prevención [...] A lo mejor no llegamos a entender qué significa para ellos prevención y qué significa para nosotros.

Se identificaron siempre posturas de corte biomédico, orientadas a prevenir las consecuencias de las relaciones sexuales mediante el cuidado y la prevención de las enfermedades asociadas con el ejercicio de la sexualidad, en un marco de ética laica.

Entrevistador: ¿Realizaste alguna capacitación sobre ESI?

Docente: No [...] no tenemos tiempo.

Los contenidos no aparecen, es necesario sensibilizar a los docentes sobre esta realidad des-conocida para muchos de ellos. Ausencia de formación pedagógica y didáctica sobre la temática investigada. Se evidenció dificultad para definir, para conceptualizar, hay carencia de formación actualizada que le impide argumentar claramente. Emerge la idea del docente solitario en su trabajo cotidiano. Cada uno hace lo que puede. El docente ejemplifica una realidad existente: los cargos cubiertos por personal no docente, cuya tarea primordial no es siempre la docencia.

En este tipo de instituciones, en que el trabajo en equipo es inexistente, lo que sucede en el aula queda a puertas cerradas y no hay un objetivo institucional que persiga todo el plantel docente. La directora no promueve tal trabajo y es así que cada docente toma o deja de tomar a su criterio lo que viene “de arriba”. Al haber tanta libertad en el trabajo de los docentes y nada explicitado en cuanto al tema y a los objetivos que se quieren perseguir institucionalmente, las perspectivas en las diferentes aulas no son las mismas. En palabras de uno de los docentes:

Esto es una modalidad que adopté; trabajo en grupo no, también por una cuestión de tiempo porque hay que ver que el docente no es docente sólo de una escuela [...] Entonces viene acá un ratito, se va [...] sí o sí está solo porque si vos pretendés hacer algo en equipo tenés que disponer de un horario para reunirse, charlar [...] yo cuento con estas horas porque soy coordinadora del área [...]

Los entrevistados de las instituciones relevadas hablaban de lo importante que era impartir educación sexual a los padres y de los intentos que existieron con ese objetivo. Intentos que siempre fracasaron: “el año pasado hicimos un taller un día, y vinieron dos madres” (escuela “mas integral”) Los docentes y directivos fundan la necesidad de impartir educación sexual en la posición que asumen las familias:

- No hay ni demanda ni desaprobación.
- Otros han pedido que no se involucre a sus hijos en esas temáticas.
- En general se dan situaciones de abandono. La escuela es una guardería. Como tal cumple esa función. De tal hora a tal hora “mi hijo” debe estar en la escuela, lo que pasa en la escuela queda a nuestro criterio.
- Si bien es cierto que la escuela es la que enseña y la familia la que educa “tenés que partir de la base de que no siempre pasa y la realidad te dice que no siempre pasa y que hay muchos chicos muy solos”.

Con la ley ya sancionada y definidos los contenidos obligatorios, sin embargo, las instituciones consultadas hacen caso omiso al texto que deberían implementar. Al preguntarles a los actores de las diversas instituciones consultadas quedó en claro que los efectos de la política no tienen relación directa con el contenido de las políticas. Los directores comentaron que a las escuelas había llegado cierto material: instructivos, cuadernillos y “papeles para leer”.

Lo que había venido era que todo docente tenía que dar educación sexual y después se estuvo hablando. Esto fue en las jornadas de principio de año y ya te digo que ni me acuerdo.

Sí. Llegó en ese momento cuando se discutió la ley, pero no contenidos específicos. Quedó ahí en la nebulosa [...] Se discutió en esa jornada y quedó ahí, ¡como todo! [...] Todo es así en la educación argentina.

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral no significa una implementación automática en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni favorece por sí misma el aprendizaje. Sólo si se complementa con una buena capacitación, con contenidos de interés y formas de abordaje reflexivos, la introducción de los contenidos de educación sexual pueden ser significativos y favorecer la comprensión y la formación en los alumnos.

Lo encontrado en el estudio de ambas escuelas nos permitió construir las siguientes categorías que emergieron del análisis del material empírico obtenido:

- Enfoque biomédico.
- Charlas con especialistas.
- Falta de capacitación docente en ESI.
- Organización y gestión institucional.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En la Argentina son escasos los avances sobre investigaciones en materia de educación sexual (Wainerman y otros, 2008), y muestran que existe un importante desconocimiento sobre la educación sexual escolar. Si bien existe un gran desarrollo de las investigaciones sobre educación, género y sexualidad, no hay suficientes avances en el campo específico de la educación sexual sobre programas curriculares, los contenidos efectivamente impartidos en las aulas, las aproximaciones pedagógicas y las dificultades para el diseño de políticas de educación sexual.

La ley introduce una perspectiva integral de la educación sexual a través de la articulación de diversas dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas con el fin de formar de manera armónica a las personas y, a su vez, posicionar a la escuela como agente formador de valores y conductas. Establece la obligación de las escuelas de todo el país de impartir un Programa de Educación Sexual Integral. La propuesta revaloriza el marco de los derechos, el derecho a la vida, a la salud, a la identidad, a la información, a la integridad, al respeto por las diferencias y al cuidado de uno mismo y del otro (Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150). Es una educación que ve en los niños a seres integrales, que los respeta en tanto seres con derechos a ser cumplidos.

¿Qué pasa entonces en los hechos con respecto a la educación sexual escolar? Es en este nivel donde, aún hoy, se observa un defasaje con el texto escrito. Resulta importante entonces reflexionar sobre lo que ocurre en la realidad. Advirtiendo que el para qué de la escuela desde lo normativo –formación de ciudadanos– no siempre coincide con lo que ocurre en la práctica y con el producto que efectivamente esta logra. Por ello se hace necesario prestar atención a los derechos que realmente se cumplen y cuáles están siendo marginados.

En cuanto al tema de a quién se imparte educación sexual y cómo se organiza la participación, en todas las escuelas se ofrece a mujeres y varones juntos. Es sólo ante problemáticas puntuales o a pedido que se separan mujeres y varones, pero siempre como excepción. La importancia asignada a la temática, medida por la cantidad de tiempo dedicado a ella, la modalidad adoptada, y los temas enfocados, presenta diferencias entre ambas escuelas.

Una de las escuelas integra la educación sexual en el programa curricular y la incluyen en las unidades didácticas de las “materias del área”. Esta misma escuela además trabaja con equipos externos de la jurisdicción (fueron dos veces en el año) y con el IFD estatal de la localidad (del cual nosotras somos parte), que concurren a la institución para realizar talleres sobre ESI, abordando algunos temas en el lapso de ochenta minutos.

La otra escuela, se limita al modelo biomédico, y queda en manos de los dos especialistas de la salud que están a cargo de los espacios de opción institucional. También han recibido la visita de los agentes y organismos de la jurisdicción que le brindan charlas. No hay proyectos institucionales, se trabaja aisladamente.

Al ser instituciones educativas que históricamente visualizaron la problemática de la educación sexual y que lo han trabajado desde un inicio con sus propias ideologías y estrategias metodológicas, actualmente, con la ley, alegan no tener que cambiar las cosas porque siempre lo trabajaron desde su realidad y sobre la base de sus necesidades. Los programas y el trabajo con el que ya cuentan parecieran ser suficientes para abarcar los aspectos más importantes de lo que es la problemática de la educación sexual.

En la fundamentación de las escuelas aparece el tema del divorcio entre la política y la práctica en el aula. Las quejas en este sentido son muchas.

El consenso político no alcanza para generar cambios en la práctica; hacen falta acciones y estrategias políticas que acompañen a este consenso para así lograr los resultados buscados. La ausencia de estas estrategias políticas lleva a que las cosas sigan su curso o, en última instancia, dependan de la voluntad y el entusiasmo de los encargados en cada institución.

Otro argumento se relaciona con lo que es la capacitación de los docentes. La mayoría hace alusión a la falta de capacitación y a la ausencia de herramientas que presenta el Estado para mejorar las cosas. Es este vacío, según algunos, que hace que los cambios no sucedan o sucedan pero de forma contraproducente. Los directores y docentes están al tanto de que existen cursos de actualización, sin embargo, la realidad, los tiempos y los recursos con los que cuentan no les permiten concurrir y ser parte de ellos.

Son pocos los docentes que se capacitan. El formarse en estos temas para poder abordarlos depende de su propio interés, entusiasmo y recursos. Un tema interesante es que muchas veces el tema de la falta de tiempo y recursos se usa como “excusa” para no asistir y participar de tales actividades.

Muy relacionado con este tema, son los miedos de los docentes. Por un lado, muchos de ellos hacen referencia al cambio acelerado y vertiginoso que se vive hoy día con relación al tema de cómo se experimenta la sexualidad entre los jóvenes. Por otro lado, cuando ellos estudiaron y asistieron al profesorado, no les presentaron herramientas con las cuales tratar estos temas en el aula. De hecho, no existía nada parecido a acercarse a una educación sexual. Estas dos situaciones llevan a que muchos docentes no se sientan cómodos y/o preparados para enfrentar lo que se les está pidiendo o, incluso, imponiendo desde “arriba”.

Y entonces, ¿Cómo se soluciona y se logra salir de este círculo vicioso? ¿Quién va a dar educación sexual? Se vuelve así a la situación de inicio: los especialistas no docentes y externos a la institución educativa. De esta manera, y como dicen algunos docentes, en la práctica las visiones que se manejan y los conceptos que se trabajan siguen siendo aquellos que se relacionan con la parte biológica de la sexualidad.

Se observa en el desarrollo de las experiencias, que las estrategias implementadas se reducen a la técnica de la charla y la conferencia a cargo de especialistas de la salud, por lo tanto carecen de formación pedagógica y didáctica.

Todos los actores —estudiantes, directores, docentes— consideran al tema de suma importancia y concuerdan en que debería ser tratado con mayor profundidad. Lo que el trabajo remarca es el enorme desfase que existe entre el nivel de la escuela y el nivel más amplio de la política escolar, de los programas y planes educativos que lleva a que este último no se adecue a las necesidades reales de las comunidades.

Es a través del discurso de los diferentes actores que pudimos pensar acerca de los factores fundamentales que llevan al tipo de cultura institucional que se instaura respecto de estos temas, ello depende en gran medida del tipo de gestión y organización de la institución, de cómo se da la distribución de poder y la toma de decisiones con relación al tema de la educación sexual; a su vez, la figura y el entusiasmo del directivo parecieran ser un factor fundamental.

Al indagar sobre los antecedentes existentes en la temática planteada, se evidencia la necesidad de continuar investigando con respecto a la implementación de los contenidos de ESI, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para poder producir nuevos conocimientos y que respondan a diferentes contextos socioeducativos.

Actualmente, en los ISFD en la provincia de Corrientes, se está trabajando con los docentes que fueron capacitados en el INFoD con el Programa Nacional de ESI, en la modalidad virtual, para brindar asesoramiento en las escuelas primarias, al que esperamos aportar con nuestra investigación.

Para concluir, puede decirse que la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 es vista como una ventana de oportunidad para extender el trabajo con el que ya se venía realizando, y que esta temática no es un proceso que se cierra, sino que implica seguir repensando el problema, visitando con esta problemática otros niveles, ya que sólo se ha dejado planteado lo que ocurre en dos escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de Curuzú Cuatía.

BIBLIOGRAFÍA

- BILDER, P. (2000).** *¿Se enseña, se aprende o se construye? Transmisión y apropiación de pautas culturales en relación a la educación sexual.* Tesis (Directora: Kalinsky Beatriz). Universidad de Buenos Aires.
- De EZCURRA P. (2007).** *Los debates sobre la educación sexual en la ciudad de Buenos Aires a través de la prensa (2004-2006).* Tesis (Directora: Isabella Cosse). Universidad de San Andrés.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994).** *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- WAINERMAN C. y otros (2008).** *La escuela y la educación sexual.* Buenos Aires: Manantial, UNFPA.








SECCIÓN III

CIENCIAS NATURALES, MATEMÁTICA Y FÍSICA





LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE PROFESORAS PRINCIPIANTES DE BARILOCHE

Gricelda IBACETA

gribaceta@gmail.com

Noemí SOUZA

coordniveprimario@gmail.com

IFDC Bariloche

San Carlos de Bariloche, Río Negro

RESUMEN

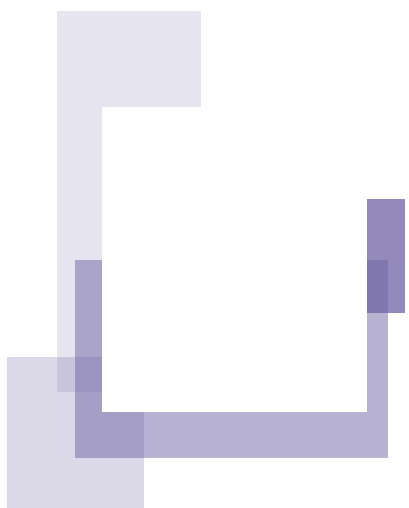
Este artículo se propone presentar los principales resultados de una investigación que indagó sobre los aportes de un trayecto de acompañamiento para el desarrollo profesional de docentes noveles.

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa. Se indagaron las prácticas de enseñanza en el área de Ciencias Naturales, de seis docentes de Educación Primaria, que participaron del proyecto de acompañamiento, propuesto por el Instituto de Formación Docente de Bariloche. La elaboración de registros de observación de clases estuvo orientada por categorías construidas previamente. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y entrevistas grupales organizadas a modo de talleres.

Las observaciones de las clases y las entrevistas posibilitaron encontrar recurrencias e identificar rasgos del proceso de construcción metodológica en las prácticas de las docentes.

En esta oportunidad se expone una parte de los resultados obtenidos que aportan a la construcción de conocimiento sobre el desarrollo profesional vinculado a la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria. Y, por otra parte, se exponen argumentos que fortalecen la línea de acompañamiento a profesores principiantes pues les posibilita reflexionar sobre sus prácticas, sostener una enseñanza acorde al contexto grupal desde la perspectiva de ciencia escolar abordada en la formación inicial.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias - Formación profesional - Profesor de Primaria - Profesor principiante



INTRODUCCIÓN

El presente artículo expone los principales hallazgos de una investigación realizada a partir de una experiencia de trabajo en la línea de acompañamiento de los primeros pasos de inserción laboral de docentes principiantes.¹ Se propone comunicar y aportar al conocimiento construido en relación con la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria por parte de docentes noveles que participaron de un trayecto formativo.

En el marco de la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación se implementaron diferentes dispositivos para acompañar los inicios de incorporación al trabajo docente. Los desarrollos teóricos referidos a esta temática destacan que la implementación de propuestas de acompañamiento a los docentes noveles fortalecen sus potencialidades y guían la reflexión individual y colectiva.

En el prólogo de la serie *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, Alliaud (2009) fundamenta que, en el inicio de la profesión, es necesario contar con acciones sistemáticas de acompañamiento de los docentes para reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes y encontrar respuestas. También abordar y discutir textos, intercambiar las decisiones, probar distintas maneras de afrontar las situaciones de clases, transformar en tema de todos lo que le sucede a cada docente en sus inicios. Los programas de acompañamiento otorgan esta oportunidad y se instalan como puntos de construcción del desarrollo profesional.

El trayecto formativo tuvo una duración de seis meses, con encuentros presenciales en el instituto y en las escuelas. Incluyó seminarios disciplinares, talleres de análisis de las prácticas

1- En el artículo la denominación "docentes noveles" o "docentes principiantes" refiere a aquellos docentes que tienen menos de tres años de ejercicio en la docencia luego de su titulación.

y tutorías. Las profesoras a cargo provenían del campo de la Práctica Docente y de la Formación Específica disciplinar, en este caso, las Ciencias Naturales. Se propuso profundizar el enfoque de “ciencia escolar” abordado en la formación inicial, las estrategias y herramientas para el análisis de la propia práctica docente también trabajados en el profesorado. Las descripciones y relatos por parte de las docentes noveles² sobre acontecimientos del aula constituyeron el material privilegiado para el análisis y la reflexión. A partir de la evaluación de esta experiencia se realizó una investigación que posibilitó indagar sobre los aportes que brindó este tramo formativo en relación con las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales.

El artículo se organiza sobre la base de dos interrogantes centrales: ¿Qué tipo de conocimiento didáctico se promovió en los docentes noveles a partir de la implementación de diferentes dispositivos de acompañamiento? ¿Cuáles son las características que se reconocen en el proceso de construcción metodológica desde el enfoque de ciencia escolar?

En consonancia con las preguntas, se plantean los objetivos específicos que lo orientan:

- Señalar los aportes concretos de los dispositivos de acompañamiento en las prácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Describir aspectos del proceso de construcción metodológica que se reconocieron en esas prácticas de enseñanza de los docentes noveles.
- Contribuir a la formación docente inicial a partir de la reflexión sobre la necesaria articulación entre los campos de la formación específica, la general y la práctica.

METODOLOGÍA

La investigación de referencia se inscribió en una perspectiva cualitativa; en el marco de la investigación educativa se construyó conocimiento sobre la cotidianidad escolar e incluyó la perspectiva de los propios actores.

Se llevó a cabo en escuelas primarias de San Carlos de Bariloche. La población y muestra estuvo constituida por seis docentes noveles egresadas del IFDC Bariloche de las cohortes 2009, 2010 y 2011 que participaron durante el año 2012 del trayecto de acompañamiento, coordinado por dos profesoras que conformaron el equipo de investigación. Las seis principiantes se desempeñaron en escuelas públicas de la localidad. El trabajo de campo se realizó en primero y tercer ciclos.³

2- Las docentes noveles de referencia son egresadas del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

3- La estructura de la Educación Primaria en la provincia de Río Negro está organizada en tres ciclos: el primero con 1°, 2° y 3° grados; el Segundo Ciclo 4° y 5° y el Tercer Ciclo conformado por 6° y 7° grados.

Para la construcción de los datos se observaron y registraron, en cada caso, cuatro clases incluidas en el desarrollo de una secuencia didáctica de Ciencias Naturales. Además se realizó una entrevista individual a cada una de las profesoras principiantes y se coordinó una discusión grupal en el transcurso de dos talleres de reflexión con todas las docentes de la muestra.

Las decisiones metodológicas se basaron en la necesidad de identificar evidencias de sus opciones epistemológicas vinculadas con el qué, cómo y para qué enseñar contenidos del área de Ciencias Naturales a un grupo clase específico. Por ello se focalizó en las prácticas pedagógicas de las docentes noveles. Por otro lado, resultó interesante indagar los argumentos que fundamentaron dichas decisiones a partir de las posibilidades que brindaron los espacios colectivos de reflexión.

Para orientar la observación de clases, se construyeron categorías previas tales como selección de contenidos, características y secuenciación de las actividades, intervenciones docentes.

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas para indagar los fundamentos y las intencionalidades de las decisiones que tomaron, en las prácticas de planificación y dictado de las clases de la secuencia. Además, se indagó sobre los criterios para la selección de material bibliográfico y sobre la incidencia de sus intervenciones de enseñanza para facilitar u obturar el proceso de construcción de conocimiento en el marco de la ciencia escolar. Se profundizó el trabajo reflexivo a partir de las entrevistas grupales que se organizaron a modo de talleres en los que se recuperaron los aportes del trayecto de acompañamiento.

Para la construcción y el análisis de los datos, se consideraron cinco categorías: los ejes del Diseño Curricular que se abordaron en las clases, la problematización de contenidos, las actividades que realizaron los estudiantes, las competencias científicas que se desarrollaron, las intervenciones de la docente.

Posteriormente, se confeccionó una matriz para volcar los datos correspondientes a las clases de las seis docentes, compararlos entre sí, encontrar las recurrencias y detectar características particulares de la construcción metodológica en el marco de la ciencia escolar. Se analizó en qué medida las intervenciones en las clases y las actividades mostraban la articulación entre la lógica del contenido a enseñar y la lógica subjetiva del proceso de construcción de conocimiento que allí se producía. También se observó de qué manera se adecuaban las respuestas, las preguntas, las actividades a la intencionalidad de la enseñanza en Ciencias Naturales.

A partir de los registros de las entrevistas individuales se construyeron categorías que permitieron reconocer los objetivos propuestos, los criterios para la selección de bibliografía,

los fundamentos de sus propuestas metodológicas, las interpretaciones sobre sus propias intervenciones relacionadas con la construcción guiada del conocimiento.

Para el análisis de los registros escritos de los dos talleres de reflexión, se identificaron los segmentos que hacían referencia específica a la revisión de sus prácticas, a la comparación de estas con las propuestas de enseñanza tradicionales y a los aportes del dispositivo de acompañamiento.

Finalmente se realizó una triangulación entre los datos volcados en las distintas matrices. Se elaboró un texto que describió los resultados de este análisis organizado de acuerdo con los tres objetivos propuestos para la investigación.

La discusión de los datos implicó la puesta en tensión de los resultados construidos y las categorías teóricas que conforman el marco conceptual de la investigación.

RESULTADOS

ACOMPANIAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES

Las investigaciones sobre el tema de la inserción laboral de los docentes noveles identifican como los problemas más representativos a la práctica de enseñanza, la reflexión sobre su práctica y las relaciones entre pares (Entre otras: Marcelo García, 1988, 2007; Alen y Allegroni, 2009; Ramírez, Luna Pérez y Rivero García, 2002). Además, sostienen que el acompañamiento a los profesores principiantes promueve el desarrollo profesional, porque propicia espacios de reflexión y permite tensar los desafíos de la práctica cotidiana con los conocimientos pedagógicos y disciplinares construidos en la formación inicial. Sostienen que acompañar los primeros pasos en la inserción profesional “permite tender puentes entre la formación y la práctica diaria que posibilita una identidad profesional acorde con los tiempos que vivimos” (Ávalos y otros, 2010: 5).

Para indagar sobre la incidencia de los dispositivos de acompañamiento en las prácticas de las docentes noveles, se trabajó con los registros de los talleres de reflexión, las entrevistas y los registros de observación de clases. Para ello se consideró que el trayecto de acompañamiento tuvo como propósitos brindar espacios de formación continua, centrados en el análisis de prácticas de enseñanza en el contexto de ciencia escolar y la construcción metodológica. Al mismo tiempo, generar debates con respecto a la selección, jerarquización y organización de los contenidos curriculares del área de Ciencias Naturales, como también acerca de la intencionalidad docente en la enseñanza de estos contenidos.

En los talleres de reflexión, las seis docentes noveles expresaron que para armar las secuencias didácticas tuvieron en cuenta lo abordado en el dispositivo. Asimismo, expresaron que tener claridad en los propósitos de la secuencia y en la toma de decisiones les permitió posicionarse con mayor seguridad al diseñar una propuesta de enseñanza y en el desarrollo de las clases.

Los núcleos temáticos abordados en el dispositivo se vieron reflejados en las prácticas a través de la inclusión de trabajo experimental con una visión diferente de la enseñanza tradicional. La mayoría de las docentes planteó dejar hacer a los niños en las experiencias, incentivarlos y guiarlos en la exploración. Además, en sus propuestas implementaron el trabajo en grupo que favoreció la construcción social del conocimiento. Así lo expresan: “en ninguna de las secuencias hubo que escribir la definición, sino que se fue dando en todo el transcurso de cada clase. Los niños fueron construyendo a raíz de las actividades, de ver los modelos”; “los chicos se reengancharon, veo que hay niños que les cuesta participar en otras materias pero acá estaban bien motivados, y explicaban sin dificultad, se dio un aprendizaje significativo”.

Las docentes manifestaron en las entrevistas que el trayecto significó una posibilidad de revisar y profundizar la bibliografía de la formación inicial, además de analizar y ampliar las concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Las docentes dijeron: “me permitió comprender qué me estaba pasando, por qué algunas cosas no salían bien y en qué tenía que centrarme para mejorarlas”; “después del curso del año pasado, incluí la bibliografía de Melina Furman sobre las preguntas, las competencias científicas”. También solicitaron bibliografía para enseñar temas que no habían sido abordados en la formación inicial.

En cuanto al eje de la reflexión sobre la propia práctica, las maestras expresaron que tanto los talleres como las tutorías habilitaron el análisis de las propuestas de enseñanza y su implementación. La narración de lo que sucedió en la práctica concreta, favoreció la revisión de los supuestos subyacentes y las concepciones teóricas.

Estos espacios fueron reconocidos como necesarios para pensar críticamente sobre la propia práctica, pero a su vez ellas afirman que resulta difícil sostenerlos en la cotidianidad compleja de la escuela.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA PARA ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES

A partir de la lectura de las propuestas didácticas, de los registros de observación de clases, del análisis de las entrevistas y de los registros de los talleres de reflexión, se identificaron rasgos que caracterizan la construcción metodológica. Entre ellas, se destacan la articulación

entre las actividades que se proponen, la guía del proceso de construcción de conocimientos relacionando las tareas que los niños realizan y lo que ellos expresan, el planteo de preguntas para recuperar los conocimientos previos, el retomar lo trabajado o profundizar lo que se desarrollaba en la clase. También se cuestionaron las producciones grupales, se realizaron síntesis, se intervino para introducir términos y conceptualizar.

La docente de 2° grado articuló los ejes⁴ *Los materiales y objetos, sus propiedades y cambios* y *El universo, la tierra y sus cambios*. En la clase 4 recuperó los contenidos trabajados en las anteriores a partir de preguntas. Se propuso la experimentación con el fenómeno natural de la sombra producida por el sol en el patio escolar. Se conceptualizó a partir de preguntas sobre los registros de observación que hicieron los niños.

En el caso de un 7° grado se abordó el eje *Los procesos físicos*. En la clase 3 se plantearon nuevos desafíos al complejizar la construcción de un circuito eléctrico a partir de uno simple, armado previamente. Se resaltó la importancia del diseño previo a la experimentación que implica la resolución de un problema. Se orientó el trabajo en los pequeños grupos y se capitalizaron los resultados obtenidos para profundizar la conceptualización.

En 3° grado se abordó el eje *Los materiales y objetos. Sus propiedades y cambios*. Se propuso trabajo experimental en grupos, la escritura de predicciones y la discusión a partir de lo sucedido al considerar la relación que los niños establecían entre los conceptos de calor y temperatura y los fenómenos cotidianos observados.

Las interacciones descriptas ponen en evidencia un modo particular de llevar a cabo la enseñanza de cada una de las docentes. Además, permiten observar que las decisiones que tomaron en el desarrollo de las clases se realizaron en función de las intervenciones de los niños y de la intencionalidad didáctica de problematizar el contenido. La articulación entre las actividades propuestas en la secuencia de la clase estuvo sostenida en dichas intervenciones que operan como transiciones (Cols, 2011) para dar continuidad a la secuencia.

Asimismo, ellas manifestaron intencionalidad de tensar las estrategias seleccionadas con las intervenciones en la clase para problematizar la construcción del conocimiento. Así lo dice una de las docentes: “más allá de que me significó más trabajo cambiar la clase [...] fue muy bueno y muy rico [...] íbamos y veníamos del modelo”, haciendo referencia a la trayectoria rectilínea de la luz y la Luna como fuente luminosa.

4- El Diseño Curricular para la Educación Primaria en Río Negro establece, para el área de Ciencias Naturales, la organización de los contenidos en ejes que agrupan contenidos afines a las diferentes disciplinas que conforman el área y les dan continuidad a lo largo de los tres ciclos.

Si se focaliza en el trabajo con los conocimientos previos, cinco de las maestras reconocieron que estos deben ser considerados en el momento de diseñar la planificación para contextualizar la misma y favorecer la construcción de aprendizajes significativos, según lo expone una de ellas: “en todo momento ponían a disposición sus saberes y lo que iban aprendiendo y lo defendían”. Mientras que la docente que no los tuvo en cuenta en el diseño inicial, tuvo que revisar la planificación a partir de las ideas de los/as niños/as en el transcurso de la clase. Manifestó: “La verdad que no los tuve en cuenta y creo que se notó cuando hablamos de objeto y material. Me di cuenta que no lo tenían claro”.

Con respecto a las actividades de evaluación planificadas, se observó que las docentes propusieron hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños con diferentes instrumentos como informes referidos a su participación en el aula, afiches, dibujos, escritura y el registro de lo que hicieron. Al respecto expresaron:

Una de las formas que llevamos la clase es que pasen al pizarrón, dibujen o expliquen de qué forma lo entendieron. Es como armar cierto debate, a ver lo que van diciendo cada uno y por qué lo dicen.

Ellos no reconocían nada, conocían la electricidad, pasa corriente o se apaga la luz. Ahora dicen que el circuito está abierto o cerrado, abierto cuando cortamos y cerrado cuando circula la corriente.

Se pudo reconocer que las maestras en sus propuestas de enseñanza lograron problematizar los contenidos a partir de preguntas que orientaron el análisis, la argumentación, la experimentación y la conceptualización en concordancia con el concepto de construcción metodológica que Edelstein define como “construcción singular, casuística, que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contexto donde tales lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 2011: 147).

También fue posible identificar un eje estructurante de las actividades propuestas para las clases, que surge de la articulación entre la intencionalidad y los acontecimientos del aula, las macro y micro decisiones que cada una de las docentes toma en particular. En el desarrollo de las clases de todas ellas, se puso en evidencia un modo singular de interacción para que sucediera la construcción y apropiación de conocimientos.

En el mismo sentido, se enmarcaron las macrodecisiones que tomaron sobre la selección de bibliografía acordes al contenido a enseñar y al contexto del grupo. Las maestras valoraron los materiales que les aportaron las áreas en la formación inicial y en el trayecto de acompa-

ñamiento, expresaron que recurren a las fuentes trabajadas en la formación inicial con un sentido más reflexivo y también que consultaron en la biblioteca del Instituto, textos tales como Harlen (1994), Gellón (2005), Pozo (2003), Furman (2009), Driver (1992). Además, reconocieron que estudian con mayor profundidad cuando enseñan contenidos que no se abordaron en el cursado del área. Sin embargo, con respecto a los sitios de Internet que dos docentes dijeron consultar, no especificaron con qué criterio realizaron la elección.

CIENCIA ESCOLAR EN EL AULA

En el trayecto de acompañamiento se hizo hincapié en la construcción de ideas y competencias científicas y en la vinculación de estos saberes propios de las ciencias con los pedagógicos. Se sostuvo una concepción de ciencia como “una manera de pensar y actuar con el objetivo de interpretar determinados fenómenos e intervenir en ellos mediante un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos” (Izquierdo Aymerich, Sanmartí y Espinet, 1999: 46).

Para reconocer el enfoque de ciencia escolar en la práctica de enseñanza, se analizó la relación que establecieron entre las competencias que desarrollaron y las ideas científicas que se propusieron construir.

En los registros de observación de clases de cuatro de las docentes se reconoció que trabajaron los contenidos a partir de fenómenos cotidianos. Además, problematizaron las ideas que surgían en la clase mediante el planteo de desafíos cognitivos, a partir de preguntas, dibujos, diseños experimentales, que permitían a los niños dar explicaciones y establecer relaciones entre conceptos.

En una clase situada en el laboratorio, la maestra orientó el desarrollo de la experiencia a partir de preguntas e invitó a los niños a probar. Así se lee en el registro de observación:

D: ¿qué tiene que pasar con el agua? la docente pregunta a los varones que están calentando el agua. – Ao: hacer burbujas. D: Bien. Ao: seño está a 60 °C y está hirviendo y ahora a 70 °C. D: ¿qué dijimos? ¿salen burbujas? Ao: no, todavía no. D: ¿entonces? Ao: hay que esperar. D: ¿qué pasa con la temperatura? A: sigue subiendo. A: seño, empezó a hervir porque salen burbujas. D: ¿y cuál es la temperatura? A: 98 °C. D: ¿y sigue subiendo? A: no. La docente solicita que anoten en las carpetas, que dibujen lo que hicieron y registren las conclusiones.

Este es un ejemplo que también se reiteró en otros casos. Las docentes desarrollaron actividades a partir del estudio de fenómenos naturales o reproducidos en el aula/laboratorio, en los cuales se pusieron en juego nuevas dimensiones abstractas, que se constituyen en las ideas

científicas generales. Así, aportan a la construcción de modelos teóricos que permiten a los estudiantes pensar por medio de esas teorías para dar sentido al mundo (Izquierdo, 2000).

Así sucedió en otro caso. En la clase 1 de 7° grado se solicitó el diseño de un circuito eléctrico, esto promovió el análisis de por qué se encendía o no. Surgieron nuevas ideas a partir de los diseños propuestos por los niños. Se suscitó la observación para que reconocieran los puntos de contacto de los elementos del circuito.

En 3° grado, después de haber estado trabajando con distintos materiales para ayudar a construir los conceptos de líquido, sólido y gaseoso, se propuso una experiencia con una vela. Así se lee en el registro de observación:

M: guarden los libros La docente reparte velas. M: ¿para qué se las di? Ao: para ver si se derriten. Ao: también las velas se derriten. M: a ver, decían que si no se derrite se apaga, ¿por qué? Ao: porque esto está frío y el fuego se apaga. M: en grupo, así como están, tienen que pensar ¿Qué va pasar con la vela? Ao: cuando la tocas se seca. M: cada grupo lo anota, saquen el cuaderno y escriban qué sucede si encendemos las velas. Los niños sacan el cuaderno y organizan el trabajo, por ejemplo, quien habla primero. La docente pasa por los grupos.

Desde el análisis de los registros de las clases fue posible observar que se abordó el estudio de fenómenos para construir ideas sobre: características de la luz y su comportamiento cuando interactúa con distintos materiales en 2° grado; lugar que ocupa la materia (volumen), estado de agregación de la materia a partir de sus propiedades y el calor como productor de cambios de estado en 3° grado; naturaleza de la corriente eléctrica, el concepto de circuito eléctrico abierto y cerrado, propiedades generales de la materia como la de volumen y masa, la densidad como una propiedad intensiva en 7° grado.

En dos casos que trabajaron con contenidos del eje *Los seres vivos y el ambiente*, no resultó tan evidente cuáles eran las ideas científicas que quisieron construir. De las entrevistas no surgió que pudieran dar cuenta de los modelos teóricos que pusieron en juego en estas clases, como los de diversidad y unidad en los seres vivos o la teoría corpuscular de la materia vinculada a contaminación. Así lo explicitaron al preguntárseles por las ideas científicas que intentaban transmitir:

De lo conceptual, saber qué es la contaminación en sí, las palabras [...] qué es medio ambiente, qué es ambiente, porque son palabras que se utilizan siempre y nadie sabe de qué estamos hablando [...] después conceptos que después se desarrollaron en las experiencias.

El medio de locomoción de los animales, por qué, para qué les sirven las alas a los animales, para qué les sirven las patas, por qué tienen patas y no alas, cuál es la diferencia.

Además, del análisis de los registros de observación, en ambas propuestas se puede decir que las actividades promovieron en los niños un tipo de conocimiento declarativo que favoreció el reconocimiento de términos y la memorización. Se preguntó sobre los conceptos y se trabajó con láminas que tenían dibujos de animales clasificados de acuerdo con criterios establecidos por otros: animales marinos, animales salvajes, animales domésticos, entre otros.

En función de lo observado y de lo que fuera explicitado por las docentes, en relación con contenidos de Biología, llamó la atención la relación forma-contenido de las clases observadas. Estas se centraron en la definición, en la memorización de términos, el uso de recursos tradicionales como láminas o la búsqueda de información en sitios de Internet que apuntan al concepto y no la construcción de ideas científicas. Asimismo lo expresó quien seleccionó el contenido de circuitos eléctricos: “Yo di medio año Ciencias Naturales, pero tuve que trabajar bastante desde lo teórico y desde lo gráfico, de biología y de ESI. Mi intención era que los chicos observaran, experimentaran, crearan modelos, un poco seguir los pasos del científico”.

Con relación a la enseñanza de las competencias propias del enfoque de ciencia escolar, en el desarrollo de las clases de las docentes noveles, se registró el trabajo con la observación, la elaboración de hipótesis y predicciones, el diseño de experiencias, la modelización con variables, el registro, el cuidado de material de laboratorio y el desarrollo de actitudes científicas como el trabajo minucioso, entre otras. En algunos casos enseñaron competencias científicas con el trabajo experimental; en otros no se observó que realizaran un tratamiento reflexivo de estos procedimientos.

Por ejemplo, para desarrollar la enseñanza de los circuitos eléctricos, se propuso la siguiente consigna:

1. Diseñar el circuito que van a seguir marcando claramente donde se realizan las conexiones de los distintos elementos.
2. Luego armar y conectar los elementos como lo pensaron y representaron.
3. Si no enciende, analizar lo sucedido antes de modificarlo.
4. Hagan todos los posibles diseños necesarios hasta hacer que la lamparita se encienda.

También se problematizó el contenido al decir “¿Qué pasa si cortan el cable en dos?” Además, se promovió la observación: “¿Por qué no prende en cualquier parte? ¿Cómo se llaman esas partes de la pila?” La maestra introdujo términos específicos a partir de la necesidad

de los niños de nombrar los componentes de un circuito eléctrico y sus puntos de contacto. Intervenciones de este tipo favorecieron el desarrollo del razonamiento y la reflexión en los niños al profundizar en el análisis de los diseños, al ponerlos a prueba y al solicitarles que justifiquen los resultados.

CONCLUSIONES

La articulación entre las categorías desarrolladas en el presente artículo constituye un modo de pensar y abordar el análisis de las prácticas de enseñanza. El enfoque de ciencia escolar y el concepto de construcción metodológica en el marco del acompañamiento a docentes noveles favorecen condiciones para profundizar la reflexión pedagógica.

Los principales hallazgos expuestos dan cuenta de las posibilidades de revisión y mejora de las prácticas de enseñanza de docentes noveles a partir de su participación en un trayecto de acompañamiento. En las prácticas observadas se reconoce una relación dialéctica entre construcción metodológica y reflexión.

Las maestras llevan a cabo propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales superadoras de la clase tradicional, fundamentalmente en los ejes de contenidos relacionados con la física y la química. Además, se observan avances en el sentido de articular sus intencionalidades de enseñanza con los acontecimientos del aula. En ese sentido, el trayecto formativo da continuidad a los saberes construidos en la formación inicial al mismo tiempo que permite profundizarlos.

Lo expresado es coherente con las investigaciones sobre el desarrollo profesional de profesores principiantes, a la vez que destaca la necesidad de fortalecer el trabajo desde la perspectiva de ciencia escolar para la enseñanza del área de Ciencias Naturales en la educación primaria.

Se trata de un proceso de apoyo para que las primeras experiencias laborales resulten un aporte a la profesionalización docente. A partir de dispositivos específicos se les permite ampliar la comprensión de un contexto que desafía a los profesores principiantes, porque les requiere desempeños profesionales que aún no han construido y que, por lo mismo, pueden llevar a prácticas estereotipadas.

Por ello, el tratamiento de los contenidos que se desarrollan en el proyecto de acompañamiento posibilita afrontar las problemáticas de las clases, reflexionar sobre las decisiones didácticas, revisar, profundizar y resignificar la bibliografía abordada en la formación inicial. Además, ampliar la visión y analizar las concepciones sobre conocimiento, enseñanza y

aprendizaje. Las prácticas analizadas de las maestras noveles ponen en evidencia el desarrollo de un *habitus* reflexivo.

Los postulados teóricos indican que es pobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas primarias. En contraposición, se observa que las docentes noveles incluyen cada vez más clases sistemáticas del área e intentan sostenerlas desde un marco teórico coherente con lo abordado en la formación inicial. En sus clases se evidencia un avance con respecto a la clase tradicional que genera un tipo de conocimiento más declarativo y centrado en los términos. Estas maestras recuperan la idea de que los conocimientos se construyen a partir de interpelar el mundo que rodea al niño.

Se considera que la perspectiva de ciencia escolar para la enseñanza de Ciencias Naturales propicia un pensamiento más libre y abierto, que favorece la formación de ciudadanos críticos que se interesen y participen en problemáticas actuales y enseñen estas actitudes. Asimismo, fomenta la incorporación de modo sistemático de la diversidad de recursos disponibles en las escuelas para la formación de las competencias científicas.

Además, interesa especialmente destacar la categoría “construcción metodológica” porque le da al docente, autor de la propuesta de enseñanza, un protagonismo especial cuando toma en cuenta las especificidades del contenido junto con el aspecto metodológico. Es un soporte didáctico, que permite articular la teoría y la práctica, la lectura y el análisis de la lectura. Esta categoría es un aporte sustantivo dado que favorece la construcción de las prácticas de enseñanza como objeto de estudio.

En el desarrollo del trayecto de acompañamiento, el análisis de experiencias, las reflexiones, el material teórico y el intercambio de ideas significan un aporte fundamental para llevar a cabo propuestas de enseñanza superadoras. Se posibilita la construcción social del conocimiento al haber intercambios entre los distintos integrantes del grupo. Asimismo, se ponen en tensión conceptos y metodologías, se promueven aprendizajes, se resignifican y articulan contenidos de los campos pedagógico-didáctico y disciplinar específico de la formación inicial. De este modo, se favorecen procesos reflexivos en el contexto concreto.

Este punto de vista permite abordar las prácticas desde una lectura plural y en función de sistemas de referencia distintos (Edelstein, 2011). Se trata de una decisión epistemológica, pedagógico-didáctica, ética y política que implica la asunción de la complejidad de la práctica docente.

A partir de los conocimientos construidos en la investigación, interesa resaltar, en este artículo, la relevancia de promover la construcción de saberes interdisciplinarios de áreas que corresponden a diferentes campos en la Formación Inicial. De esta manera se favorece el

desarrollo de un pensamiento complejo y se construyen competencias necesarias para el desarrollo profesional. Lo planteado es coherente con las investigaciones de Vilca Yana (2005), quien sostiene que la formación inicial y continua del profesorado no sólo se debe centrar en lo disciplinar y didáctico, sino que es necesario propiciar espacios que favorezcan la reflexión de la propia práctica.

Se considera necesario señalar que resulta un desafío para la formación docente inicial superar la fragmentación del conocimiento e incorporar, en las diferentes unidades curriculares, herramientas conceptuales y metodológicas que pongan en diálogo la disciplina con el conocimiento pedagógico-didáctico en función de situaciones concretas de enseñanza en la escuela primaria. Quizás, un inicio lo constituye la inclusión de los conceptos de construcción metodológica y de metacognición en los programas de la formación inicial. De esta manera se puede dar continuidad a la construcción de un *habitus* reflexivo en las propuestas de formación continua, principalmente, para los docentes principiantes.

Por otra parte, es necesario generar espacios de trabajo por grupos de maestros en las escuelas, de manera que se profundice el conocimiento para el desarrollo profesional docente. Se generan así condiciones para que incorporen en sus prácticas, un mayor repertorio de estrategias de enseñanza para dar respuesta y afrontar los actuales retos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- ALLEN, B y ALLEGRONI, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- ALLIAUD, A (2009). “Los inicios y los relatos”. En *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007). Resolución N° 30/07.
- ÁVALOS, M. y otros (2010). “Perfil de docentes noveles en las escuelas primarias del departamento de Empedrado, Corrientes”. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, Buenos Aires, Argentina.
- COLS, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- DRIVER, R. (1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FURMAN, M. y PODESTÁ, M. E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- GELLON, G. y otros (2005). *La ciencia en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- HARLEN, W. (1994). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*. Buenos Aires: Morata.
- IBACETA, G., MOSCATO, M. y SCHNERSCH, A. (2012). “Análisis de las prácticas de enseñanza en Ciencias Naturales de maestros noveles del Nivel Primario egresados del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche”. Ponencia presentada en *III Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, Santiago de Chile, Chile.
- INFD (2012). *Orientaciones para la elaboración del proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles en cada jurisdicción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- IZQUIERDO AYMERICH, M. (2000). “Fundamentos epistemológicos”. En F. J. PERALES y P. CAÑAL (comps.), *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*, pp. 35-64. Alcoy: Marfil.
- IZQUIERDO AYMERICH, M. (2005). “Hacia una teoría de los contenidos escolares”. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 23 (1), pp. 111-122.

- IZQUIERDO AYMERICH, M., SANMARTÍ, N. y ESPINET, M. (1999).** “Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales”. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), pp. 45-59.
- MARCELO GARCÍA, C. (1988).** “Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente”. En *Revista Universitaria de Didáctica*, 6, pp. 61-80.
- MARCELO GARCÍA, C. (2007).** “Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para los profesores principiantes”. En *Revista Docencia*, 33, pp. 27-38.
- MAYR, E. (2006).** “Por qué es única la biología”. En *Consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica*. Buenos Aires: Katz.
- PERRENOUD, P. (2007).** *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- POZO, J. I. (2003).** *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- RAMIREZ, E., LUNA PÉREZ, M. y RIVERO GARCÍA, A. (2002).** “Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado “novel” de secundaria de ciencias de la naturaleza”. En *Revista Fuentes*, vol. 4, pp. 127-138.
- VILCA YANA, E. (s/f).** “El profesor novel”. En educrea.cl. Recuperado de <https://educrea.cl/el-profesor-novel>



DESAFÍOS DEL PLURIGRADO RURAL SANTAFESINO: DECIDIR QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES

Silvia VEGLIA

vazzolverveglia@gmail.com

Maricel LEDERHOS

maricellederhos@gmail.com

Adrián GALFRASCOLI

adriang@trcnet.com.ar

ENS N° 30

ESPERANZA, SANTA FE

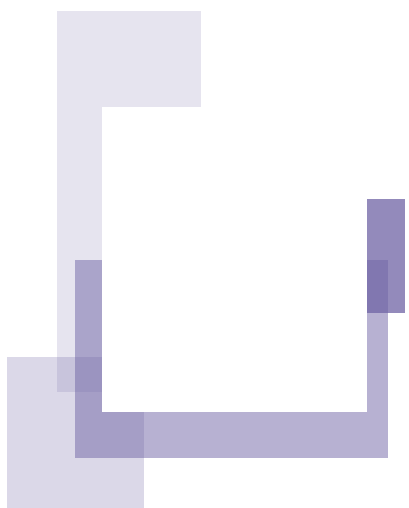
ISP N° 4

RECONQUISTA, SANTA FE

RESUMEN

Este artículo socializa los resultados de una investigación interinstitucional desarrollada durante 2013 y 2014 en escuelas primarias rurales de la provincia de Santa Fe. El problema que se abordó es: *cómo los docentes en actividad desarrollan la práctica de enseñanza de las Ciencias Naturales en el plurigrado de Escuelas Rurales santafesinas de Nivel Primario*. La enseñanza en instituciones de esta modalidad implica un plus de complejidad escasamente estudiado. La heterogeneidad manifiesta en los alumnos demanda decisiones didácticas específicas. Con el objetivo de indagar las decisiones didácticas (criterios de selección de contenidos y actividades) se adoptó una metodología cualitativa, que combinó entrevistas, análisis de documentos y observación no participante en seis unidades educativas de este nivel y modalidad. Este estudio hace aportes al análisis y reflexión de la didáctica de las Ciencias Naturales sobre los fundamentos y práctica de la enseñanza en plurigrado. Los resultados obtenidos muestran diversidad en las formas de organización y gestión de las clases de ciencias en grados agrupados; variedad y superposición de criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades de enseñanza. Permiten, además, establecer algunos de los factores que, desde la perspectiva de los docentes, afectan a las decisiones didácticas, como la necesidad de mayor acompañamiento y de orientaciones para desarrollar su práctica profesional en este contexto educativo. Escenario que demanda repensar la formación continua de los docentes a favor de una dinámica de socialización e intercambio; y, la formación inicial para alcanzar mayor especialización sobre la enseñanza en plurigrado.

Palabras clave: Ciencias Naturales - Educación primaria - Educación rural - Enseñanza de las ciencias - Enseñanza multinivel



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el aula plurigrado implica un plus de complejidad poco indagado y analizado (Galfrascoli, Lederhos y Veglia, 2013). En este contexto, la particularidad está dada por la marcada heterogeneidad del alumnado que impone la situación de grados agrupados, también llamada plurigrado o multigrado (grupos de alumnos de primero a séptimo grado) (Aguerrondo, 2015; Santos, 2011). Esto torna inapropiadas las propuestas didácticas diseñadas para ámbitos de enseñanza urbanos y exige la necesidad de diseñar e implementar secuencias que contemplen la peculiaridad de este contexto (Galfrascoli, 2013).

A esto se suma la escasez de bibliografía que aborde la enseñanza en el plurigrado rural, lo que se transforma en un obstáculo para la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los colectivos docentes. Organismos oficiales también han reconocido esta vacancia bibliográfica específica. El Ministerio de Educación de la Nación en un documento en el que analiza la realidad del sector sostiene que “varios de los equipos provinciales marcaron la necesidad de construir estrategias para la enseñanza en plurigrado y la escasa experiencia de los IFD y equipos técnicos para abordar la temática” (Ministerio de Educación de la Nación [ME], 2013). Por su parte, expertos reconocen que “son escasos los desarrollos académicos sobre la temática de la educación rural y los docentes rurales” (Baca y Brumat, 2009: 2). Pero, además, la producción académica existente ofrece orientaciones desde el plano normativo, sin exponer aquello que efectivamente realizan los docentes, provocando tensión entre los fundamentos teóricos y las orientaciones didácticas para la educación en el contexto

rural. Este estado de situación justifica la necesidad de desarrollar prácticas de investigación que aborden la enseñanza en el contexto rural.

En este artículo, socializamos los principales hallazgos de un estudio que abordó el problema: “cómo los docentes en actividad desarrollan la práctica de enseñanza de las Ciencias Naturales en plurigrado de escuelas rurales santafesinas de Nivel Primario”. Para ello, indagamos los criterios de selección de contenidos y actividades propuestas para el aprendizaje, dado que constituyen dos potentes descriptores de las decisiones que toman los docentes al planificar y enseñar Ciencias Naturales en plurigrado. Nos guiamos por los siguientes interrogantes: ¿Cómo los docentes rurales desarrollan la práctica de enseñanza de las Ciencias Naturales en el plurigrado? ¿Qué y cómo efectivamente enseñan? ¿Cómo enfrentan esta complejidad? ¿Las decisiones tomadas son fundamentadas en el sentido común o en marcos teóricos didáctico-disciplinares? ¿Qué contenidos desarrollan y qué criterios utilizan para hacerlo? ¿Qué tipos de agrupamientos proponen? ¿Qué tipo de actividades ofrecen a los grupos que forman?

Para comenzar a dar respuesta, en la descripción del problema y rastreo de antecedentes, identificamos tres aspectos claves que imprimen a las decisiones didácticas características particulares: a) la educación rural en el sistema educativo argentino; b) el contexto de plurigrado, y c) la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Al analizar el primer aspecto, la educación rural en el sistema educativo nacional, constatamos que, de todas las escuelas de educación primaria, 12.000 son rurales; esto representa casi un 50% del total. Significa que prácticamente una de cada dos unidades educativas del subsector primario está enclavada en zona rural. Al igual que en otros países latinoamericanos, en la Argentina, las escuelas rurales se encuentran distribuidas en todo el territorio nacional; en este sentido, son endémicas (Atilano, 2011). Sin embargo, su distribución no es homogénea, el porcentaje es mayor en la Región del Noroeste argentino (NOA) y del Noreste del país (NEA) donde puede alcanzar al 73%.

La ruralidad como contexto imprime una huella singular a los sujetos e instituciones educativas, y esto incide en la práctica de enseñanza que debe responder a la dinámica del plurigrado. Si bien las peculiaridades que dan identidad a las escuelas rurales se definieron históricamente, recién en el año 2006 fueron reconocidas en una norma de alcance nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En su artículo 17 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional, reconociendo su especificidad como una de las alternativas que “procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o

contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”. En este contexto, se asume que existe un nuevo tipo de ruralidad “que remite a una diversidad de ocupaciones y de situaciones heterogéneas que se expresan en una diversidad de fenómenos: diferentes condiciones ecológicas y escalas de producción, distintos niveles de uso de los factores de producción, pluriactividad y relaciones sociales internas” (Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD], 2010: 6). Se reconoce como un espacio con particularidades históricas que lo caracterizan y presenta singularidades que, más allá de las actividades económicas, lo diferencian de lo urbano.

Finalmente, en relación con la formación docente específica para este contexto, los datos muestran la necesidad de mejoras en la formación inicial: en primer lugar, “los maestros noveles en contextos rurales enfrentan una realidad para la que no fueron formados” (Atilano, 2011: 88); en segundo lugar, “históricamente, los maestros en la escuela primaria han sido formados para trabajar pensando la enseñanza desde la gradualidad” (Brumat y Baca, 2015: 11).

Sobre el plurigrado, el segundo aspecto considerado, encontramos que una de las variables de la dimensión didáctica que organiza la enseñanza de los profesionales de la educación primaria es lo que se conoce como *agrupamientos* (Bustos Jiménez, 2010). Existen varias alternativas, por ejemplo, podemos encontrar aulas en las que niños y niñas trabajan individualmente; otras, en parejas, o grupos. Según la estrategia de enseñanza, se diseñan las agrupaciones que pueden ser móviles, lo que se suele hacer es combinar y alternar los agrupamientos según las necesidades, los objetivos, los contenidos, los recursos, etc.

En el aula primaria urbana prototípica, los alumnos se organizan siguiendo un criterio etario y graduado que responde a la lógica del método simultáneo –enseñar a todos lo mismo, en la misma época del año, a la misma hora del día (Narodowski, 2000)–. Pero en un aula primaria rural esta segmentación tradicional se ve alterada porque la escasa cantidad de estudiantes impide que se formen clases más o menos homogéneas. Esto provoca tensiones en las decisiones didácticas a la hora de proponer actividades y agrupamientos, ya que es necesario realizar propuestas diferentes y complementarias entre sí (Santos, 2011), para potenciar las ventajas que implica para los estudiantes participar de una comunidad de aprendizajes en la que se producen conocimientos de diferentes niveles de complejidad. Esto desencadena aprendizajes a partir de lo que aprende el otro, lo que se conoce como “aprendizaje contagiado”. Por otro lado, un factor que diferencia la dinámica rural con la urbana es la baja matrícula, que puede generar mayor disposición de tiempo del profesorado para un seguimiento personalizado de los aprendizajes (Bustos Jiménez, 2010).

La gramática básica de la escolaridad primaria (Terigi, 2008) caracteriza la escuela moderna urbana desde tiempos de Comenio y su larga historia ha contribuido a generar abundante conocimiento didáctico sobre este dispositivo. Pero ¿qué sucede con la educación primaria en contextos con historia igualmente larga pero con baja cantidad de alumnos y de diferentes edades? En las escuelas rurales la matrícula baja conduce a los funcionarios a designar a un docente para más de un grado (Atilano, 2011). Y, como sostenemos arriba, la larga historia de estas instituciones no fue acompañada por un conocimiento didáctico que permita a los docentes de estos contextos abordar la complejidad del aula rural. Sin embargo, en esos agrupamientos particulares, fuera de norma, los maestros y maestras toman decisiones en las que se ven desafiados a asegurar un aprendizaje desde la posibilidad del alumnado considerando asimetrías y diferentes saberes y procesos que se dan de manera simultánea (Santos, 2011). Entonces, ¿cómo llevan adelante la práctica de enseñanza? Y en particular, ¿cómo llevan adelante la práctica de enseñanza de las Ciencias Naturales?

Al analizar el tercer aspecto, la enseñanza de las Ciencias Naturales. Desde el Nivel Inicial hasta la Educación Secundaria Obligatoria los contenidos de Biología, Física, Química, Astronomía y Geología suelen presentarse en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) conformando el Área de Ciencias Naturales. Se presentan también así los aprendizajes prioritarios definidos por el Consejo Federal de Educación y que se plasman en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Primaria. En la provincia de Santa Fe, la configuración de esta área adopta una estructura elaborada desde una perspectiva compleja, ya que los contenidos de las distintas disciplinas adoptan una organización bajo el peso de los metaconceptos: “unidad, diversidad, interacción y cambio”.

El diseño de dispositivos didácticos que permiten organizar y dar sustento a la tarea en el aula está orientado por los documentos curriculares jurisdiccionales y, aunque nunca se trata de una mera aplicación, podemos suponer que se materializan en los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes en los salones de clase.

La literatura muestra que si bien la necesidad de enseñar Ciencias Naturales a todos los alumnos difícilmente se ponga en duda (Sanmartí, 2002), no hay un claro consenso respecto de cuáles deben ser los contenidos ni los criterios más adecuados para su selección y secuenciación (Weissman, 1998); tampoco parece haber posiciones unívocas respecto a la selección y secuenciación de actividades. Dar respuesta a estas incertidumbres representa un verdadero desafío para los docentes que, en muchos casos, en soledad, deben tomar decisiones en relación con esto; también lo es para los Institutos de Formación Docente (IFD) que tienen el mandato de formar a los formadores de esta y otras modalidades de la Educación Primaria (como lo son la educación de adultos, la de contextos de encierro, la intercultural bilingüe, etc.).

Una vez seleccionados los contenidos, otra tarea que resulta relevante es decidir el orden en que serán abordados y la forma en que serán presentados a los alumnos a lo largo del tiempo, de manera que se adecuen a sus capacidades y permitan que realicen aprendizajes significativos (Veglia, 2011). Esta tarea se presenta especialmente compleja para quienes se desempeñan en plurigrado.

La problemática en torno a las decisiones que toman los docentes emerge al analizar el discurso de los maestros que, en encuentros informales, explicitan que para organizar su propuesta curricular confían en el sentido común y en su experiencia. Según Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1997), se trata de saberes que pertenecen al ámbito del conocimiento cotidiano, con carácter adaptativo, sin método e impregnado de valoraciones personales (morales e ideológicas). Transformar las prácticas del aula implica un trabajo de reflexión llevado a cabo por los propios actores en los ámbitos específicos de su actuación (Guyot, 2011) ya que entendemos que “enseñar constituye un complejo proceso de ponderación de situaciones concretas de trabajo y de toma de decisiones en torno a las mejores estrategias que posibiliten, en esas situaciones concretas, que los alumnos se apropien de los contenidos propuestos en el currículum escolar” (Gutiérrez, 2009: 141).

Caracterizado el problema, es preciso mencionar que buscamos estudiar un fenómeno social que se da en contextos singulares, dotado del sentido que le atribuyen los sujetos implicados. Esta investigación buscó comprender estos sentidos aunque sin la pretensión de una comprensión total dado que “es poco probable que se logre la plena comprensión de un fenómeno en un solo proceso de investigación en ciencias sociales” (Borsotti, 2007: 26). Para lograrlo, seguimos la metodología que describimos a continuación.

METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de este trabajo, el equipo de investigación se inclinó por un estudio de naturaleza descriptiva. Adoptó una metodología cualitativa con la intención de desnaturalizar y describir la variedad de criterios de selección de contenidos y de actividades de enseñanza que emplean los maestros rurales en el área de Ciencias Naturales.

El objetivo general ha sido indagar las decisiones didácticas (criterios de selección de contenidos y actividades propuestas) en Ciencias Naturales de los docentes de Educación Primaria en actividad, en contexto de plurigrado en escuelas rurales santafesinas. Los objetivos específicos fueron:

- Identificar los criterios de selección (fuente de selección, tipo de contenidos, disciplina que se prioriza, funcionalidad, relevancia social) de los contenidos de Ciencias Naturales de docentes en actividad con al menos diez años de antigüedad en el plurigrado de escuelas santafesinas.
- Indagar el tipo de actividades (de indagación de ideas previas, de problematización, de reestructuración y de aplicación) y su forma de presentación (aisladas o en secuencias, los agrupamientos propuestos) y el rol asignado al alumno.

El carácter exploratorio-descriptivo de los objetivos responde a que no hemos encontrado indagaciones previas sobre el problema del presente estudio. En este sentido, buscamos mostrar la variedad de perspectivas que existen sobre los criterios de selección de contenidos y las actividades de enseñanza en el área Ciencias Naturales.

La unidad de análisis seleccionada fue “docentes rurales de Nivel Primario” y el criterio de selección consideró su condición de titulares o interinos con, por lo menos, 10 años de antigüedad en el plurigrado de escuelas rurales santafesinas del departamento Las Colonias y General Obligado. El requisito de antigüedad se debió a la necesidad de estudiar decisiones didácticas que hayan superado la incertidumbre propia de un novato, que estén ligadas a prácticas habituales, fundamentadas en la experiencia de trabajo en el plurigrado. Por su parte, la selección de las escuelas, siguió un criterio pragmático, se seleccionaron tres escuelas de cada departamento donde residen los IFD desde los que se desarrolla la investigación y, entre el universo de instituciones educativas rurales, tomamos aquellas que tuvieron una actitud abierta y permitieron el ingreso del equipo de investigación.

Seleccionamos seis escuelas rurales, tres de la zona noreste de la provincia de Santa Fe (distantes aproximadamente 65km, 40km y 20km de la cabecera del departamento de General Obligado, todas sobre calzada natural) y las tres restantes de la zona centro oeste (distantes 20km en promedio de la cabecera del departamento de Las Colonias, dos de ellas sobre asfalto y la restante sobre suelo natural).

La recolección de datos se hizo mediante observaciones de clases, análisis de documentos (cuadernos y planificaciones docentes) y entrevistas. Las observaciones se extendieron durante un mes en el área de Ciencias Naturales. En cinco casos se desarrollaron en el período que va de agosto a noviembre de 2013; una sola escuela fue objeto de estudio a partir de la tercera semana de clases del ciclo lectivo 2014. En algunos casos, en forma concentrada, durante una mañana completa; en otros casos, las clases estaban segmentadas en dos módulos desarrollados en dos días distintos de la semana, pero siempre por la mañana.

Otra técnica empleada en este trabajo fue el análisis de documentos. Seleccionamos dos tipos: las planificaciones de clases de los docentes y los cuadernos de los estudiantes. Las planificaciones se recibieron elaboradas por los profesores, no solicitamos una planificación ad hoc, sino que consideramos como planificación el documento escrito en el que los enseñantes plasmaron su proyecto de enseñanza antes de llevarlo a la práctica. Los cuadernos de los estudiantes fueron solicitados al término de las clases en aquellas cinco escuelas exploradas en 2013, en tanto que en el aula plurigrado que estudiamos durante el 2014, el registro que los estudiantes realizaban en sus cuadernos fue consultado a medida que se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También realizamos entrevistas a los docentes participantes con un promedio de 45 minutos de diálogo e intercambio. Estas han posibilitado recabar información relevante tanto respecto al planeamiento como al desarrollo curricular.

Los datos de cada eje de análisis fueron sistematizados según diferentes dimensiones e indicadores (Tabla 1 y 2). Las dimensiones propuestas en los ejes de análisis fueron construidas sobre la base de consideraciones para la enseñanza propuestas en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe (tipos de contenido y disciplinas que conforman el área); y las adecuaciones al contexto de enseñanza rural (agrupamientos, roles de los actores) en el marco de una perspectiva teórica constructivista (saberes previos, relevancia social y funcionalidad) y disponibilidad de recursos didácticos (fuentes de selección).

El análisis consistió en la lectura de los registros obtenidos, la descripción de las particularidades de cada unidad de análisis (docente) según los ejes analíticos establecidos. La lectura de esta descripción posibilitó elaborar las conclusiones argumentadas en los datos y el marco teórico.

Esto se realizó con vistas a la comprensión nueva de los fenómenos, insertando los acontecimientos en contextos explicativos. En este sentido, el proceso de teorización no se entendió como la producción de teoría, sino más bien como el procedimiento que permitió mejorar la comprensión de los fenómenos que tomamos como objeto de estudio en el contexto en el que se desarrollaron (Mendicoa, 2003). Es por ello que el análisis de los datos se realizó de manera simultánea al trabajo de campo (Taylor y Bogdan, 1987, cit. en Terigi, 2008) en relación con los ejes de análisis presentes en los objetivos del estudio. Para validar los datos que fueron recolectados, se realizó una triangulación de instrumentos. Las observaciones brindaron, principalmente, información sobre las actividades propuestas, los tipos de agrupamientos y el rol asignado al alumno. El análisis de documentos permitió arribar a una mirada global del proceso, una mayor descripción de los tipos de actividades y los criterios

de selección. Por último, esta información se contrastó con aquella obtenida en las entrevistas donde se especificaron aspectos en relación con el planeamiento y desarrollo de las propuestas. Las entrevistas permitieron conocer de mejor manera las decisiones didácticas, en particular los criterios de selección del saber.

Eje: Criterios de selección de contenidos		
Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Tipo de contenidos	Enunciación de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales. Enunciación de competencias.	Planificación docente Entrevista
Disciplina priorizada	Presencia del eje: a. Los seres vivos y el ambiente (Biología y Ecología). b. El organismo humano y salud (Biología). c. Los materiales y sus cambios (Química). d. Los fenómenos del mundo físico (Física). e. La Tierra, el universo y sus cambios (Geología y Astronomía).	Planificación docente Cuaderno del alumno Observación no participante Entrevista
Relevancia social	a. Utilización de recortes concretos de situaciones reales para el desarrollo del contenido (contextualización del contenido). b. Inclusión de aspectos de la historia de la ciencia (atención del carácter histórico). c. Presentación de los contenidos del área en relación con los contextos sociales en los que fueron construidos, la ciencia, la sociedad, la tecnología y el ambiente (CTSA) (significatividad social del contenido).	Planificación docente (sección justificación) Cuaderno del alumno Observación no participante
Funcionalidad	Presencia de contenidos que favorecen la aplicación del saber a situaciones cotidianas.	Cuaderno del alumno Observación no participante
Fuentes de selección	Utilización de documentos curriculares: DCJ, CBC, NAP. Utilización de manuales. Otras fuentes.	Planificación docente Entrevista

Consideración de ideas de los alumnos en la selección de contenidos	Declaración de determinados saberes previos necesarios para el desarrollo del nuevo contenido trabajados anteriormente en el trayecto escolar. Declaración de determinados saberes previos necesarios para el desarrollo del nuevo contenido contruidos a partir de vivencias personales.	Entrevista
Criterios explícitos para la selección de contenidos	Declaración de los fundamentos de la selección del saber	Entrevista

Tabla 1. Dimensiones, indicadores e instrumentos del eje de análisis “criterios de selección”.

Eje: Tipos de actividades		
Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Se incluyen actividades de indagación	a. Presenta material concreto. b. Presenta situaciones problemáticas. c. Presenta secuencias desordenadas. d. Se solicita la colocación de leyendas en las secuencias	Observación no participante. Cuadernos
Se incluyen actividades de problematización	a. Utiliza preguntas desestabilizadoras. b. Propone la realización de experiencias. c. Planteo de nuevas observaciones	Observación no participante. Cuadernos
Se incluyen actividades de reestructuración	a. Utiliza mapas conceptuales. b. Propone la realización de síntesis y resúmenes. c. Recapitula lo aprendido. d. Explica las nuevas ideas con palabras propias.	Observación no participante. Cuadernos
Se incluyen actividades de aplicación	a. Propone nuevos problemas para la aplicación de lo construido. b. Planteo de pequeños proyectos para la aplicación de saberes.	Observación no participante. Cuadernos

Presentación de las actividades	a. Aisladas. b. En secuencia.	Observación no participante. Cuadernos
Rol asignado al alumno (pasivo o activo)	Activo (convocado al diálogo, razonamiento, argumentación, expresión de ideas con sus propias palabras, resolución de problemas). Pasivo (convocado a la escucha, lectura de textos sin mediación, copia textual de lo expuesto).	Observación no participante
Agrupamiento de la clase	Los alumnos trabajan individualmente. Los alumnos trabajan en grupos. Agrupamiento flexible: varía según la actividad. Agrupamiento rígido: no varía según la actividad.	Observación no participante

Tabla 2. Dimensiones, indicadores e instrumentos del eje de análisis “Tipos de actividades”.

LAS DECISIONES DIDÁCTICAS: SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

La complejidad del fenómeno de enseñanza que se observa y la multiplicidad de factores (explícitos y tácitos) asociados a ella hacen de la descripción acabada una pretensión inalcanzable. En este sentido, no hemos pretendido con este estudio agotar las posibles explicaciones y análisis. Al considerar las decisiones didácticas en su sentido más amplio, podemos decir que las propuestas de enseñanza están fundamentadas en opiniones y creencias personales de sentido común. En quienes tienen mayor antigüedad en el nivel y modalidad otro criterio que se considera es la experiencia adquirida en este contexto de trabajo. También se ha podido identificar un criterio elaborado sobre la base de la comprensión que los docentes han alcanzado sobre psicología evolutiva. Así se menciona, por ejemplo, que “se va de lo concreto a lo abstracto” o que “se respeta el nivel de desarrollo de los niños”.

Con el interés de describir de manera más específica las decisiones sobre qué y cómo se enseña, consideraremos, en primer lugar, la fuente de selección del contenido que tienen en

cuenta los docentes dado que esta condiciona el diseño y puesta en práctica de la enseñanza.

Al respecto, encontramos que todos los docentes reconocen los documentos curriculares oficiales como posibles fuentes orientadoras, aunque no se consideran con la misma intensidad. Existen decisiones fundadas sólo en el Diseño Curricular Jurisdiccional, otras sólo en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, y un tercer grupo que recurre a ambos documentos. Se presenta un caso que toma como primera fuente criterios consensuados en reuniones con pares que tienen vigencia desde hace unos años. Esto se concluye a partir del análisis de planificaciones, las entrevistas y cuadernos de alumnos.

En el caso de las planificaciones, la información encontrada fue variada. En algunos casos, no se explicitan los contenidos (la propuesta se basa en acontecimientos que se presentan, como feria de ciencias o efemérides); en otros, no sólo aparecen explícitamente sino que, además, se los clasifica según su naturaleza en conceptuales, procedimentales y actitudinales, siguiendo la lógica del DCJ; finalmente, en otros se adopta la lógica anterior y la complementan enumerando una serie de competencias que se pretenden desarrollar, siguiendo los lineamientos de los NAP.

Es decir que, a pesar de que, en la provincia de Santa Fe, el DCJ como organizador de la práctica educativa está perdiendo vigencia como consecuencia de los actuales debates curriculares, aún rige como norma para la distribución de los contenidos por ciclo y año. De esta manera, las decisiones didácticas se asocian al planteo de los DCJ, adoptando la lógica que ofrecen: especificar los saberes en conceptuales, procedimentales y actitudinales y dividirlos por ciclos de escolaridad. Asimismo, la presencia de algunos metaconceptos (unidad, diversidad, cambio e interacciones), en uno de los casos, estaría relacionada con el uso de los DCJ, pues estos documentos los proponen como estructurantes conceptuales.

Estos documentos constituyen también el referente principal para construir acuerdos entre maestros cuando existe la posibilidad y la necesidad de hacerlo.

Por otro lado, volcando la mirada hacia otras fuentes consultadas para la toma de decisiones respecto de las propuestas de enseñanza, se ha encontrado que todos los docentes rurales del estudio mostraron utilizar variados materiales. Se presentan actividades fundadas en enciclopedias, materiales audiovisuales, textos de diarios y revistas, artículos de revistas de divulgación científica, materiales diseñados a partir de la Especialización docente de Nivel Superior en educación rural para el Nivel Primario (Res. CFE N° 57/08), un postítulo que cursaron, entre otros.

Respecto del qué de la enseñanza, se encontró que el contenido de tipo conceptual está siempre presente: unas veces aislado; otras, vinculado a saberes de naturaleza procedimental

o actitudinal, pero en todos los casos con peso propio. Esto ocurre tanto a nivel programático, en las planificaciones, como en el desarrollo de las clases.

Entre los posibles saberes conceptuales a enseñar en el área, hemos visto una gran impronta de la Biología por sobre otros campos del área, como la Química, la Física o la Geología. Se trata de contenidos relacionados principalmente con el cuerpo humano y la salud, y con el eje de los seres vivos, aunque cabe destacar que, en dos casos, hubo intentos de incorporar contenidos de físico-química, asignándoles un espacio importante. Cuando se indagó sobre las razones de esta elección, los docentes manifestaron que este tipo de saber está más vinculado a los propios intereses de los niños y son más útiles para la vida de los habitantes de la ruralidad. Se trataría, en este caso, de un criterio funcional desde lo declarativo.

En relación con la relevancia social y la funcionalidad del contenido, todos los docentes reconocen que existen saberes más funcionales que otros o de mayor relevancia social; sin embargo, estos no se presentan como organizadores de sus decisiones didácticas. Un ejemplo de ello es que, en algunas planificaciones, se menciona la relevancia social del contenido o la importancia del contenido para resolver problemas con relación al contexto, pero ni en el desarrollo de las clases, ni en el cuaderno de los niños se hace referencia al vínculo del contenido desarrollado con la calidad de vida, o con los contenidos transversales, Educación Ambiental o Educación para la Salud.

Atendiendo al cómo enseñan los maestros, podemos decir que todos reconocen la importancia de indagar saberes previos, de resolver problemas, de aplicar el conocimiento en otras situaciones. Sin embargo, existe la tendencia a presentar las actividades de manera aislada y descontextualizada. En varios casos se ha observado que se intenta conocer los saberes iniciales de los estudiantes, pero, posteriormente, no se retoman ni problematizan; se proponen actividades de reestructuración sin que el contenido haya sido problematizado o, en el mismo sentido, se han observado actividades de aplicación de nociones conceptuales que no han sido desarrolladas con anterioridad.

En el desarrollo de las clases, encontramos desde aquellas situaciones donde el alumno tiene poca participación y su rol es pasivo (exposición por parte del docente, marcar ideas principales en los textos) hasta aquellas donde tiene participación más destacada (experiencias, trabajos grupales de armado de mapa conceptuales, salidas de campo). Sin embargo, a pesar de la variedad, la técnica instruccional mayormente empleada es la exposición.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, las secuencias de actividades no presentan una adecuación especial a la heterogeneidad que presenta el aula plurigrado, se configurarían siguiendo una gramática escolar urbana. Esto se relacionaría con las decisiones sobre las

modalidades de agrupamiento. Pudo verse la separación de los alumnos por grado en una misma aula; la conformación de tres grupos quedando unidos los años primero, segundo y tercero por un lado, cuarto y quinto, por otro y, finalmente, sexto y séptimo; y, separaciones por turnos, con la asistencia matutina de los años del primer ciclo y la asistencia vespertina de cuarto a séptimo grados.

En dos situaciones se encontró una propuesta de trabajo diferente en cuanto a agrupamientos en el desarrollo de las clases, con una estructura básica de tres momentos. En el primero, destinado al grupo total, en el que se plantean los objetivos de la clase o la secuencia, se propone una situación disparadora o un problema aglutinante. En el segundo momento se trabaja en agrupamientos menores, constituidos bajo la lógica graduada; se reúnen los estudiantes de primer ciclo por un lado y los de los demás por otro. Finalmente, en el tercer momento, de grupo total, se realizan actividades de síntesis parciales, socializaciones y cierres.

Del análisis realizado, se desprende que cada propuesta de enseñanza presenta un gran nivel de trabajo artesanal del docente. Esto puede verse en la variedad de fuentes de selección del saber a enseñar y en los fundamentos personales de su elección. Situación que nos lleva a pensar que existe la necesidad de los docentes rurales de reinterpretar las propuestas de enseñanza y las prescripciones curriculares y adecuarlas a su realidad, puesto que en su mayoría están pensadas para aulas con alumnos de una misma edad.

Aunque en algunas situaciones las dinámicas se asemejan a la escuela urbana, como en el caso del agrupamiento del total de alumnos y la primacía del área Biología por sobre otras áreas, pudimos observar, en dos casos, importantes intentos de formular una propuesta más cercana al trabajo en plurigrado que en grados separados haciendo énfasis en los tipos de agrupamientos.

En todos los casos se ha podido constatar el plus de complejidad que implica la enseñanza en grados rurales agrupados. Este emerge al momento de diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza tendientes a asegurar los aprendizajes de todos los niños que conforman un grupo de extrema heterogeneidad.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de las particularidades de las escuelas localizadas en contextos rurales permite identificar problemáticas y necesidades comunes que es necesario abordar. El maestro Luis Iglesias, referencia ineludible de quienes estudian el tema de la enseñanza en la escuela rural, manifiesta en sus escritos algunas preocupaciones que todavía pueden tener

vigencia para los docentes que se desempeñan en el contexto de la ruralidad y que continúan estando atravesados, a pesar de los avances tecnológicos, de una sensación de trabajo en soledad y de aislamiento.

La situación de aislamiento manifestada por muchos docentes puede verse como una debilidad si se piensa en la dificultad del encuentro con pares, del intercambio, de los acuerdos; pero por otro lado, resulta una fortaleza que permite libertad en la toma de decisiones. El problema se presenta cuando estas decisiones deben ser fundamentadas o justificadas. En la mayoría de los casos, el sentido común es el argumento a estas decisiones y entonces surge un nuevo interrogante: ¿son las decisiones argumentadas desde el sentido común las mejores decisiones para este contexto?

Algunas de las decisiones tomadas desde el sentido común se asocian a que los espacios que disponen los docentes para reflexionar sobre lo que hacen son escasos, como así también las orientaciones didácticas y metodológicas para trabajar en este contexto. Esto lleva a que estas sean tan diversas por parte de los distintos docentes analizados. Si bien este argumento influye fuertemente en la toma de decisiones, son también las características particulares de cada docente, como ser el espíritu investigativo, crítico, abierto, aspectos que también influyen.

El saber que el docente rural ha construido sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en el plurigrado parece estar muy influenciado por la gramática escolar que ha vivenciado en su propia historia escolar. Por otro lado, la formación recibida en los IFD se manifiesta como escasa, desarticulada y poco específica para el trabajo en este contexto.

Reflexionar acerca de las decisiones didácticas que toman los docentes de plurigrado al afrontar la enseñanza de las ciencias naturales es un desafío que debemos asumir como propio los docentes que nos desempeñamos en los IFD. La mejora de la educación rural no se alcanza sólo con mayor cantidad de recursos materiales. En los procesos de mejora, la construcción de conocimiento más sistemático sobre la enseñanza en plurigrado, y más accesible en el sentido de disponibilidad, puede constituir un factor de desarrollo importante. Pero este conocimiento no se generará de manera unilateral desde los IFD, sino de forma dialéctica en un intercambio fluido en equipos de trabajo, de discusión, investigación, reflexión y acción conformado por docentes de los dos niveles involucrados.

Este estudio nos ha posibilitado, por un lado, el acercamiento a la realidad de la enseñanza acortando distancias entre el saber teórico y la práctica educativa. Por otro, nos ha abierto nuevas preguntas que pueden actuar como punto de partida para próximos estudio. ¿Qué tipo de secuencias serían las más adecuadas para el trabajo en plurigrado? ¿Existen propuestas

didácticas que ofrezcan orientaciones para su formulación? ¿Qué decisiones en la forma de agrupar a los alumnos son las más adecuadas? ¿Cómo capitalizar los aportes de este estudio para otras áreas del saber?

También, resta avanzar en el abordaje del problema de la formación docente. Nos preguntamos: ¿cómo repensar una formación del profesorado que favorezca las competencias docentes demandadas por la diversidad del plurigrado de las escuelas rurales?

También nos preguntamos sobre la posibilidad de dejar de concebir a la escuela rural como simple ‘imitadora’ del formato urbano, ya que se ha visto que tiene mucho para aportar sobre el trabajo en y para la diversidad de alumnos. En este sentido, es necesario reconocer la potencialidad de las buenas propuestas para plurigrado que pueden resultar valiosas también para el formato curricular urbano.

Este trabajo muestra en general cómo la diversidad es lo común a la mayoría de las preguntas que nos hemos formulado: diversidad de propuestas de planificación, de criterios de selección de contenidos, de materiales de trabajo, de actividades, de agrupamientos de los alumnos, de concepciones que orientan el trabajo, etc. Que las fuentes consultadas para la selección de los contenidos sean variadas nos hace hipotetizar que la falta de lineamientos específicos sea una de las causas. Que sean los contenidos conceptuales los priorizados responde a la influencia fuerte que todavía tiene la enseñanza tradicional o transmisiva. La decisión de trabajar más los contenidos de biología por sobre las otras disciplinas estaría vinculada a la formación de base que habría sido sesgada, y también porque se “acepta” tradicionalmente que los contenidos de física, química o astronomía son difíciles para alumnos de Nivel Primario. Que la funcionalidad, la relevancia social o los contenidos transversales no sean utilizados como criterios de selección aun reconociendo su importancia responde a una enseñanza tradicional pensada sólo desde la lógica de la disciplina y no desde la resolución de problemas o la modelización. Se considera que adherir a una visión crítica de la ciencia y su enseñanza no debe obviar el tratamiento de problemáticas relevantes del planeta, a partir de los cuales se puedan construir modelos teóricos explicativos propios del área.

Que se haya encontrado esta diversidad permite apoyar la necesidad imperiosa de poder contar con recomendaciones para trabajar en este contexto y con este tipo de agrupamiento de los alumnos.

Por otro lado, este trabajo pretende rescatar la riqueza que brinda este contexto y el modo de agrupamiento que se propone para el trabajo en las distintas áreas del conocimiento, riqueza que se sostiene en la vocación de muchos de los docentes, en la creatividad con la

que enfrentan sus prácticas, la fortaleza con que enfrentan las dificultades, la diversidad de materiales y recursos que utilizan, la libertad para la toma de decisiones, etc.

Finalmente, la labor desarrollada por los maestros en las escuelas rurales reclama un espacio en la producción de conocimiento pedagógico específico que contemple su singularidad. Es nuestro compromiso avanzar hacia una descripción más acabada y realizar propuestas para la mejora de la enseñanza en la realidad del plurigrado, no desde la base del “deber ser”, sino partiendo del terreno donde se concretiza la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (coord.) (2015).** *Las escuelas del medio rural. Cuatro décadas de trabajo*. Avellaneda: Talleres Gráficos Manchita.
- ATILANO, P. (2011).** “La construcción de un modelo educativo para escuelas multigrado”. En *Revista ISCEEM*, a. 6, N° 11, pp. 85-94.
- BORSOTTI, C. (2007).** *Temas de metodología de la investigación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRUMAT, M. R. y BACA, C. (2015).** “Prácticas docentes en contexto de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales en el norte de Córdoba”. En *Educación, Formación e Investigación*, vol. 1, N° 2. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587>
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2010).** “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”. En *Revista de Educación*, 352, mayo-agosto, pp. 353-378.
- GALFRASCOLI, A. (2013).** “Reflexiones acerca de las peculiaridades de la enseñanza de las Ciencias Naturales en grados agrupados de escuelas rurales”. En *Aula Universitaria*, N° 15, pp. 31-42.
- GALFRASCOLI, A.; LEDERHOS, M. y VEGLIA, S. (2013).** “Las decisiones didácticas de los docentes de Ciencias Naturales en grados agrupados en el contexto de ruralidad”. En *Aula Universitaria*, N° 15, pp. 119-126.
- GUTIÉRREZ, A. (2009).** *Biología. La teoría de la evolución en la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- GUYOT, V. (2011).** *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE [INFoD] (2010).** *Evaluación de la especialización docente de Nivel Superior en educación rural para el Nivel Primario*. Recuperado de http://cedoc.infod.edu.ar/upload/EVALUACION_DE_LA_ESPECIALIZACION_DOCENTE_DE_NIVEL_SUPERIOR_EN_EDUCACION_RURAL_PARA_EL_NIVEL_PRIMARIO_1.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN [ME] (2013).** “Plurigrado”. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/edrural_pluri.html
- NARODOWSKI, M. (2000).** *Pedagogía*, carpeta de trabajo de la Licenciatura en educación de la UVQ. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- MENDICOA, G. (2003).** *Sobre tesis y tesistas*. Buenos Aires: Espacio.

- PORLÁN ARIZA, R., RIVERO GARCÍA, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997).** “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos”. En Revista *Enseñanza de las Ciencias*, N° 15 (2), pp. 155-171.
- SANMARTÍ, N. (2002).** *Didáctica de las Ciencias de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS, L. E. (2011).** “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 15, N° 2, pp. 71-91.
- TERIGI, F. (2008).** *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Buenos Aires: FLACSO.
- VEGLIA, S. (2011).** *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- WEISSMAN, H. (1998).** “La enseñanza de las Ciencias Naturales. Un área de conocimiento en pleno debate”. En G. IAIES (comp.) (1998), *Didácticas especiales. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique, pp. 127-157.





EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE DE LA DIVISIBILIDAD EN EL NIVEL PRIMARIO

Evelina Viviana BRINNITZER

brinnitzerevelina@gmail.com

María Edith COLLADO

mariaecollado@gmail.com

María Fernanda GALLEGO

marfer.gallego@gmail.com

Silvia Gabriela PÉREZ

perezdaq@gmail.com

Con la colaboración de Gabriela FERNÁNDEZ PANIZZA

ISFD BARILOCHE

San Carlos de Bariloche, Río Negro

RESUMEN

Este artículo trata sobre la investigación en la que se estudiaron los aprendizajes relacionados con la divisibilidad a partir de secuencias de enseñanza que incluyeron juegos. Este tema, que corresponde a los últimos años de la escolaridad primaria, es central para el abordaje de otros contenidos de este Nivel y del siguiente.

Los objetivos apuntaron a describir las características de estas secuencias que, mediadas por la intervención docente, promovieron aprendizajes y avances en los niveles de matematización de los estudiantes.

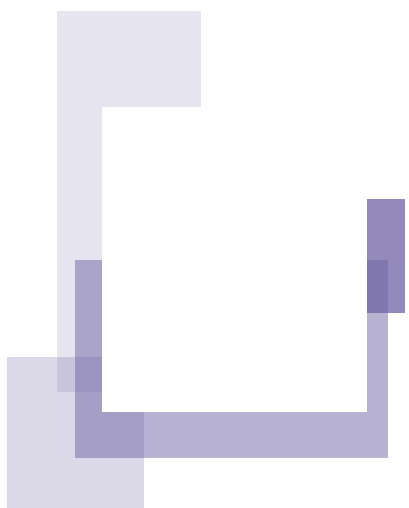
Las secuencias fueron diseñadas por docentes de Segundo y Tercer Ciclo del Nivel Primario de San Carlos de Bariloche durante una capacitación sobre la temática desarrollada en 2013.

Se tomaron como marcos teóricos la corriente didáctica de la Educación Matemática Realista (EMR) y la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

Se trató de una investigación cualitativa de enfoque clínico, con instancias de formación sobre divisibilidad, juego y elaboración de secuencias; de acompañamiento durante su elaboración e implementación; y de interpretación de registros audiovisuales, de producciones de los estudiantes y de entrevistas a los docentes.

En cuanto a los resultados encontramos que, en la planificación de las secuencias, la selección de actividades, el enlace entre ellas y entre clases, y la anticipación de los momentos de acción y reflexión fueron los aspectos menos logrados. Con respecto a los juegos, todas las secuencias iniciaron con “Átomos y moléculas” e incluyeron variadas propuestas lúdicas. En la implementación, los estudiantes evidenciaron más desempeños de comprensión procedimentales que conceptuales. Sólo aquellos docentes que generaron un diálogo más dinámico con preguntas abiertas, repreguntas, contraejemplos, etc., promovieron aprendizajes de mayor nivel de matematización.

Palabras clave: Aprendizaje - Divisibilidad - Juego - Matemática - Secuencias de enseñanza



INTRODUCCIÓN

Desde 2008, como equipo interdisciplinario, desarrollamos experiencias de formación, investigación y extensión en torno a la vinculación entre el juego y la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Observamos que los docentes de Nivel Primario acuerdan con incluir juegos en sus clases, aunque suelen estar desarticulados de otras actividades de enseñanza y su presencia es más frecuente en el Primer Ciclo.

Esto nos motivó a realizar la investigación, *El juego y el aprendizaje de la divisibilidad*,¹ en la cual seleccionamos un contenido propio del segundo y tercer ciclo, cuyos resultados comunicamos en este artículo. Elegimos el tema divisibilidad por su importancia para el aprendizaje de otros contenidos y por las posibilidades que brinda para ser enseñado significativamente a partir de juegos.

Se tomaron como marcos teóricos la corriente didáctica de la Educación Matemática Realista (EMR) y la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Esta investigación nos ha permitido vincularlos para analizar tanto las secuencias de enseñanza como los desempeños de comprensión de los estudiantes.

1- De la convocatoria 2012 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), "Conocer para incidir sobre las prácticas", que desarrollamos las autoras de este artículo, profesoras del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche (provincia de Río Negro) y los estudiantes Gerardo Gómez y Daniela Águila. Anteriormente, junto con Flavia Santamaría, Claudio Simari y Susana Pacheco participamos de la convocatoria 2008 con la investigación "Concepciones sobre el juego en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática".

La EpC parte de la idea de que todos somos capaces de comprender y la EMR, que todos podemos matematizar,² ya que entiende a la matemática como una actividad humana (Freudenthal, 1991) que consiste en organizar la realidad, incluida la matemática misma.

Para Perkins (1999), la comprensión es un desempeño y se presenta cuando se puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Describir, comparar, diferenciar, decidir, relacionar, operar, analizar, representar, organizar son desempeños de comprensión al igual que los procesos mentales de conjeturar, discernir y pensar.

Desde la perspectiva de la EMR, para enseñar a matematizar es necesario involucrar a los estudiantes en actividades de organización de situaciones problemáticas en contextos *realistas*³ que promuevan el uso de sus conocimientos informales, su experiencia y su sentido común.

El juego,⁴ entendido como un desafío que genera una emoción genuina y posibilita el encuentro con los demás, puede convertirse en un contexto significativo para aprender y, a la vez, en una situación problemática a resolver.

Nuestro objetivo general fue describir cómo los niños aprenden contenidos vinculados a la divisibilidad a partir de secuencias de enseñanza que incluyeron juegos. Como objetivos específicos consideramos:

- describir las características y componentes de las secuencias didácticas;
- distinguir los aspectos del juego y del contenido matemático que permiten vincularlos en una propuesta de enseñanza;
- identificar los desempeños de comprensión relacionados con la divisibilidad que promueve la puesta en práctica de estas secuencias.

Para abordar estos objetivos diseñamos un dispositivo que contempló la planificación, implementación y evaluación de secuencias de enseñanza y su análisis con instrumentos elaborados para tal fin.

2- Matematizar es un proceso que involucra reconocer características esenciales en situaciones, problemas, procedimientos, algunas formulaciones, simbolizaciones y sistemas axiomáticos; descubrir características comunes, similitudes, analogías e isomorfismos; ejemplificar ideas generales; abordar situaciones problemáticas de manera paradigmática; encontrar nuevos objetos mentales y operaciones; buscar atajos, abreviar estrategias y simbolizaciones iniciales para esquematizarlas, algoritmizarlas, simbolizarlas y formalizarlas, y reflexionar acerca de la actividad matematizadora considerando los fenómenos en cuestión desde diferentes perspectivas.

3-Entendidas como imaginables, realizables, razonables para los estudiantes. Que un contexto sea realista (o no) para un estudiante depende de su experiencia previa o de su capacidad para imaginarlo.

4- Consideramos al juego como un derecho y una necesidad. Para esta investigación tomamos los aportes de Pavia (2009) en cuanto a la forma de los juegos y el modo lúdico de jugar. En el contexto escolar adherimos al juego como contenido cultural y como mediador del aprendizaje. Retomamos los aportes de De Guzmán (2007), Edo y Deulofeu (2006), entre otros, en cuanto a las vinculaciones del juego con la matemática.

En este artículo describimos la metodología empleada, algunos resultados y su discusión. En las conclusiones planteamos interrogantes y propuestas para el desarrollo de prácticas de enseñanza de la matemática.

METODOLOGÍA

Se trató de una investigación cualitativa de estudio de casos desde un enfoque clínico (Souto, 2010) con instancias de formación en matemática y didáctica, de acompañamiento durante la planificación, de observación y registro de clases, de análisis de producciones de los estudiantes y entrevistas a los docentes, y de interpretación de la información recogida.

El punto de partida fue una capacitación enmarcada en el Programa de Formación Permanente del ISFD Bariloche desarrollada en 2013, con modalidad de taller, sobre los juegos en la enseñanza de la divisibilidad. En cada encuentro, los docentes jugaron para luego hacer un análisis matemático y didáctico de la situación lúdica. Posteriormente, diseñaron, implementaron y evaluaron sus secuencias de enseñanza desde la caracterización del propio grupo, con el acompañamiento del equipo capacitador en distintos espacios de consulta y tutoría, tanto presenciales como virtuales.

Además de asistir a los talleres, los docentes realizaron actividades domiciliarias tales como lecturas, búsqueda y exploración de recursos y juegos, y preparación de actividades para su socialización en el taller.

De este grupo de docentes, se seleccionaron tres de escuelas públicas y tres de privadas que completaron la propuesta formativa. En cada caso caracterizamos la escuela (pública o privada, ubicación, modalidad), los docentes (formación matemática y vinculación con el juego) y el grupo de estudiantes (conocimientos previos del tema y experiencia de juego). Observamos y registramos dos clases de cada uno y los entrevistamos luego de la implementación de las secuencias.

Finalmente, las fuentes de información fueron las planificaciones, los registros escritos y/o filmicos de la observación no participante de las clases, las producciones de los estudiantes y las entrevistas a los docentes.

Luego de leer las secuencias varias veces, formulamos, reformulamos y definimos las categorías de análisis que volcamos en una rúbrica.⁵ Nos centramos en el recorte de conte-

5- Se trata de un instrumento de evaluación en el cual se especifican los criterios de análisis y se describen distintos niveles de alcance o logro para cada uno de ellos.

nido (múltiplos, divisores, números primos y compuestos, entre otros), la explicitación de propósitos y objetivos, la variedad de actividades según las acciones y procesos cognitivos que demandan, la diversidad de estrategias de resolución que admiten, su progresión (dentro de cada clase y entre clases), la significatividad de los contextos para los estudiantes y el equilibrio entre momentos de acción y reflexión.

En este análisis, los juegos ocuparon un lugar preponderante. Tuvimos en cuenta el número de ellos incluidos en las secuencias, su lugar en ellas (inicio, desarrollo, cierre), los tipos de juegos (motrices, con lápiz y papel, virtuales, cartas o tarjetas y de tablero) y la función en relación con el aprendizaje: *jugar para saber* o *saber para jugar*. La primera función refiere a juegos que, a partir de los conocimientos informales y la experiencia previa, promueven nuevos aprendizajes. La segunda, demanda conocimientos específicos para poder jugar.

El instrumento que construimos para analizar los registros de clase fue una tabla en la que consignamos las intervenciones de los docentes, de los estudiantes y las apreciaciones del observador. De cada clase seleccionamos los segmentos que reflejaran desempeños de comprensión matemática (DC) –posteriormente categorizados según involucraran conceptos (DCC), procedimientos (DCP) o ambos (DCP/C)–; y aquellos en los que se vincularan el juego y la actividad matemática en forma espontánea o promovida por el docente.

En las producciones de los estudiantes observamos las estrategias de resolución de algunas tareas.

Por último, con las entrevistas a los docentes pudimos completar el conocimiento sobre cada caso en cuanto al aprendizaje de su grupo, a su propio aprendizaje respecto de la divisibilidad y al impacto del juego en sus prácticas de enseñanza.

RESULTADOS

A continuación, exponemos algunos resultados de nuestra investigación desde el análisis e interpretación de las secuencias y los juegos planificados, la relación entre los juegos y la matemática, el aprendizaje de la divisibilidad, los desempeños de comprensión de los estudiantes, los diferentes niveles de matematización alcanzados por ellos y la intervención docente.

LAS SECUENCIAS DE ENSEÑANZA PLANIFICADAS

Al analizar las secuencias encontramos que el recorte de contenidos fue pertinente en relación con el Diseño Curricular y el grupo a cargo, y los propósitos y objetivos explicitados fueron coherentes.

Como señala Sadovsky (2010), la planificación de una secuencia que contemple la graduación de las actividades para promover aprendizajes de mayor nivel matemático, reviste cierta complejidad. En palabras de una docente:

Me costó, me costó hacerla porque es como que me iba, bueno [...] como a muchos temas, y no enfocaba en uno, en definitiva. Y yo no lograba entender [...] Entonces fue como yo ponerme a estudiar como los chicos, y ponerme [...] A ver, [enfaticando] tengo que entender, tengo que entender [...] (E6.1)⁶

La construcción de una secuencia supone conocer el tema en profundidad, decidir un recorte y graduar las actividades a partir de los saberes del grupo:

Te digo, hacer la secuencia, a mí me aclaró mucho más el tema [...], tenía conocimiento por dónde arrancar con divisibilidad, en qué profundizar al inicio, [...] pero esta es como que sentí que profundizaba más. (E2.11)

Las actividades se plantearon en contextos significativos⁷ para los estudiantes y admitieron distintas estrategias de resolución. Sin embargo, las situaciones propuestas (juegos, problemas y ejercicios) no fueron variadas ni demandaron diversos procesos cognitivos (comparar, definir, clasificar, resolver, calcular, etc.). En cuanto a la progresión, encontramos que todas las actividades se enlazaban unas con otras en la clase y entre clases solo en una de las secuencias. En las demás, se observaron discontinuidades entre actividades y solo algunas vinculadas entre sí.

En la mitad de las planificaciones se anticiparon momentos de reflexión para socializar las acciones realizadas, justificar estrategias, elaborar conclusiones y vincular lo hecho con el quehacer matemático. Estos procesos reflexivos permiten comprensiones más profundas, más allá de la mera realización de las actividades, y son fundamentales para el avance en los niveles de matematización. “En tanto el alumno no es capaz de reflexionar acerca de su propia actividad, el nivel más alto permanece inaccesible para él” (Freudenthal, 1983: 130), lo cual evidencia la estrecha relación entre reflexionar y matematizar.

6- El código E6.1 refiere al número de entrevistado y al segmento seleccionado de la entrevista.

7- Los contextos contemplaron situaciones tanto intra (buscar divisores de..., múltiplos de...) como extramatemáticas (organizar estampillas en un álbum, armar decoraciones con globos para una fiesta, entre otros).

LOS JUEGOS EN LAS SECUENCIAS

En las secuencias observamos la presencia de los juegos: en qué clases, cuántos, de qué tipo y qué función tenían en relación con el aprendizaje. La mitad de los docentes incluyó juegos en todas las clases. Todos iniciaron con *Átomos y moléculas*,⁸ uno de los juegos motrices vivenciados y analizados didáctica y matemáticamente en los talleres. Además de aquellos más frecuentes en las clases de Matemática (como los de naipes, dados y de lápiz y papel) propusieron otros del tipo motriz. Solo uno de los docentes incorporó un juego virtual.

Sarlé (2006) distingue el juego como recurso para la enseñanza (*jugar para saber*) y la enseñanza como recurso para el juego (*saber para jugar*). *Átomos y moléculas* resultó el punto de partida del recorrido decidido por cada docente. Los estudiantes pudieron participar de la actividad con diferentes conocimientos sobre la división y, luego de jugar, esa experiencia operó como *modelo de la división* como *partir*⁹ y las relaciones entre los términos de la división, como se observa en este segmento¹⁰ de la clase:

Docente: ¿Cómo fue el juego? ¿Qué hicimos con este juego?

Estudiantes: -Vos decías júntense cuatro átomos, nos juntábamos de a cuatro, veíamos cuántos grupos hacíamos y cuántos sobraban.¹¹

-Era como una división en el juego. (Segmento 1.1.1)¹²

Los demás juegos demandaban saberes específicos para poder abordarlos. Por ejemplo, para jugar al *Tutti frutti de los divisores*,¹³ es necesario saber cuándo un número es divisor de otro y cómo determinarlo. La *Escoba de múltiplos*¹⁴ requiere saber y aplicar los criterios de divisibilidad.

A su vez, estos juegos pueden tornarse ocasiones para que los estudiantes se den cuenta de lo que saben y no, reconozcan aciertos y errores (propios y ajenos) y aprendan en interacción con otros. Por ejemplo, en el juego del *Bim bum*¹⁵:

8- Átomos y moléculas es un juego grupal de interacción en el cual los participantes se agrupan según el número que indique quien coordina. Cada uno tiene 5 semillas, si no logra agruparse, deberá entregar una semilla antes de la siguiente ronda. El juego está incluido en el libro de Brinnitzer y otras (2015).

9- A partir de un total de elementos, se conoce el valor o tamaño de cada parte y se desconoce de cuántas partes se trata.

10- En estas citas no se distinguen estudiantes en forma personal sino que incluyen las voces de todos los que intervinieron en el mismo segmento.

11- Cuando varios estudiantes responden a una pregunta del docente, se inicia la intervención de cada alumno con un guión.

12- El código 1.1.1 refiere al docente 1, primera clase, segmento 1 del registro.

13- Dado un número, escribir por equipo la mayor cantidad de sus divisores en el menor tiempo posible.

14- Se emplea un mazo de cartas con diferentes cifras. Cada jugador debe levantar las cartas de la mesa para componer con una de las propias, un número múltiplo de otro acordado antes de cada mano.

15- Este juego consiste en recitar una serie numérica por turno y reemplazar los múltiplos de un número determinado previamente, por la palabra Bim. Una variante del mismo incluye un segundo múltiplo que se reemplaza por la palabra Bum.

Estudiantes: Múltiplos, ¿de?

Docente: ¡Múltiplos de... 5!

Estudiantes: -1, -2, -3, -4, -BIM, -5, -No, ¡seis!

-Pero, ¿cómo?

-Tenés que seguir...

-¡Ah! [Siguen 6, 7, 8, 9, BIM...y llegan a 49, BIM] (Segmento 2.2.3)

En un caso se propuso la *Carreras de autos*,¹⁶ un juego virtual que supone saber los múltiplos o divisores para reconocerlos en un determinado tiempo. Como planteó un alumno a la observadora al finalizar la clase: *Tenés que saber para poder jugar con la compu [...]*.

JUEGO Y MATEMÁTICA EN LA CLASE

El juego es una oportunidad de aprendizaje en interacción con otros, que puede potenciarse si un docente recupera las estrategias y los conocimientos *en acto* construidos por los estudiantes durante la acción, aunque no estén explicitados (Vergnaud, 1990). De allí, la importancia de promover las vinculaciones posibles entre el juego y los contenidos matemáticos a través de intervenciones anticipadas para tal fin.

En las clases observadas encontramos que esta vinculación explícita entre el juego y la matemática fue iniciada, en general, por los docentes. Cuando el juego es potente para aprender matemática, algunas relaciones pueden establecerlas naturalmente los estudiantes. Por ejemplo, en este segmento en el que conectan la situación del juego con la división:

Docente: Manada de...¹⁷

Estudiantes: -12 manadas, si somos 24.

-24 dividido 2 es 12. (Segmento 4.1.A)

Al jugar también se evidencia lo efectivamente comprendido:

Los chicos teóricamente sabían los criterios de divisibilidad, sabían hallar mínimo común múltiplo, máximo común divisor. Dije teóricamente, porque ahí te das cuenta de la profundidad de lo que saben. Muchas veces los chicos se aprenden el procedimiento en la hoja. Me pasa mucho que noto que memorizan el procedimiento, todo, todo, todo. Llega la prueba y lo hacen bien. Y al año siguiente se lo querés tomar y no se acuerdan, no saben ni por dónde empezar. (E3.3)

16- Disponible en: <http://segundocicloabc.blogspot.com.ar/2009/10/juego-de-criterios-de-divisibilidad.html>. Consultado el 15 de septiembre, 2017.

17- Adaptación del juego Átomos y moléculas como *Leones y manadas*.

EL APRENDIZAJE DE LA DIVISIBILIDAD

Al jugar en la clase se crea un clima grupal que facilita el intercambio. En este diálogo colectivo identificamos diversos desempeños de comprensión y avances en los procesos de matematización.

En los registros señalamos como desempeños de comprensión, aquellos segmentos en los cuales las intervenciones o acciones de los niños evidenciaban saberes sobre divisibilidad. A su vez los clasificamos según remitieran a procedimientos o conceptos.

De los 62 desempeños de comprensión, el 62% estuvo vinculado a la resolución y descripción de lo realizado (DCP).

Docente: ¿Querés explicarlo?

Estudiantes: -Primero hicimos 7 grupos de 2.

- 7×2 es 14 y sobra uno.

-No lo entendí.

-3 grupos de 5 y no sobraron.

-Hay dos grupos de 6 y sobraron 3.

-Hay dos grupos de 7 y sobra uno.

-¡Ah! Ahora sí lo caché [señala el alumno que un rato antes dijo: no lo entendí].

-Formo un grupo de 15 y sobran cero. (Segmento 5.1.1. DCP)

Sólo la cuarta parte de los DC estuvo ligada a la expresión de conceptos (DCC), lo cual implica un mayor nivel de generalización. Por ejemplo, luego de jugar al *Tutti frutti* de divisores expresaron:

Docente: ¿Retomamos el 24? ¿Qué más vimos en la otra clase? ¿Se acuerdan?

Estudiantes: -¡Los divisores!

-Son los que salen ahí.

Docente: ¿Cómo nos damos cuenta que hay números a los que llamamos “divisores”?

Estudiantes: -El uno es divisor de todos.

-Son los que pueden dividir...

-¡Cuando da cero!

-Cuando el resto es cero, no sobra nada...

Docente: Cuando no sobra nada...

Estudiantes: ¡Resto cero! [a coro]

Docente: O sea que la división va a ser, como dijo Bruno...

Estudiantes: ¡Exacta! [a coro] (Segmento 6.2.1. DCC)

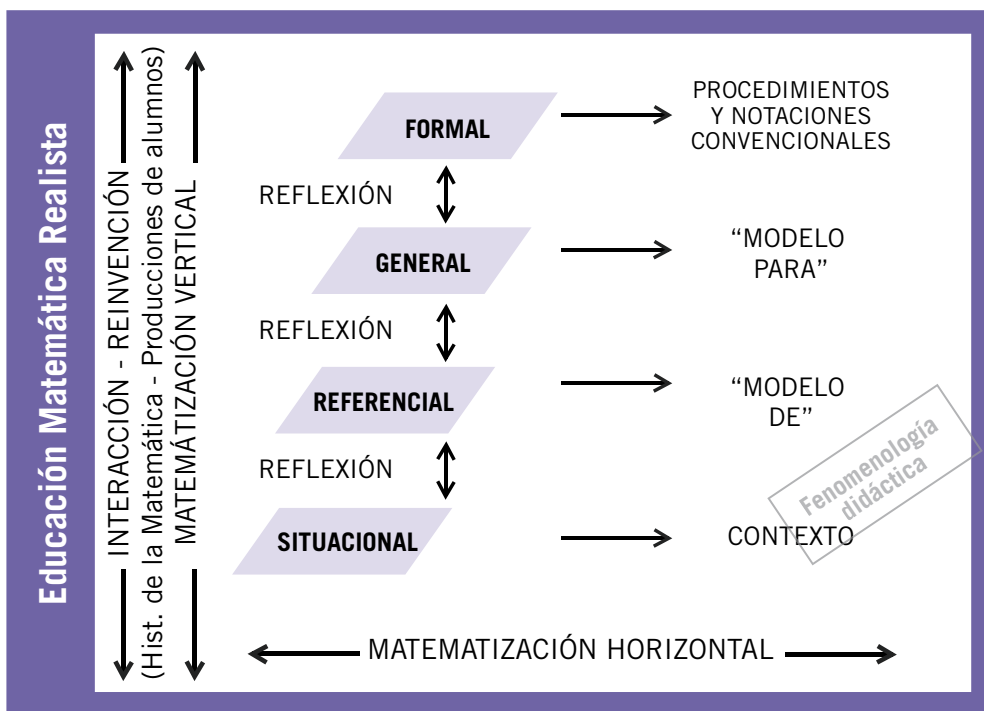


Figura 1. Niveles de matematización (fuente: adaptación de Gravemeijer, 2000).

Además, encontramos otros desempeños que dan cuenta de un pasaje entre lo procedimental y lo conceptual que categorizamos como DCP/C:

Estudiantes: -Poner el 1 con 24, 2 con 12...

-¡Porque el 1 está en todos!

-¡Porque el 1 es divisor de todos!

-Tienen que ser menores...

-Todo número es divisor por sí mismo.

-Que todos los divisores son iguales o más chicos que el número. (Segmento 1.1.3 DCP/C)

La experiencia de jugar, reflexionar y analizar colectivamente lo realizado, facilitó la construcción de nuevos conceptos.

LOS DESEMPEÑOS Y LOS NIVELES DE MATEMATIZACIÓN

De acuerdo con los principios de la EMR, el aprendizaje es un proceso discontinuo de matematización progresiva que se origina en los contextos¹⁸ y comprende distintos niveles (Freudenthal, 1991; Gravemeijer, 1994).

En este proceso de matematización progresiva los estudiantes pasan por distintos niveles de comprensión: situacional (S), referencial (R), general (G) y formal (F), vinculados al uso de estrategias, modelos y lenguajes de diferente categoría cognitiva, sin constituir una jerarquía estrictamente ordenada (*Figura 1*).

El pasaje de un nivel a otro de matematización se apoya en *modelos*, entendidos como herramientas de organización y representación de las situaciones que ponen de manifiesto los aspectos matemáticos esenciales y sostienen la comprensión. Estos niveles son dinámicos y el avance entre uno y otro se da a través de la reflexión en interacción con otros y con la guía del docente.

El nivel situacional está vinculado al uso de los conocimientos y experiencias informales y el sentido común, tal como sucede en el momento de jugar.

Caso	Clases observadas	Desempeños de Comprensión				Niveles de matematización			
		Tot	P	PC	C	S	R	G	F
1	2 y 3 de 5	19	12	3	4	-	1	16	2
2	1 y 3 de 4	16	6	4	6	1	9	3	3
3	2 y 3 de 3	4	4	-	-	-	1	3	-
4	1 y 4 de 4	2	2	-	-	-	2	-	-
5	1 y 2 de 4	9	5	-	4	-	4	5	-
6	1 y 2 de 3	12	10	1	1	1	3	8	-
Total		62	39	8	0	2	20	35	5

Tabla 1. DC y niveles de matematización.

18- Para Freudenthal, los contextos no son un ropaje artificial con el que se disfrazan los contenidos matemáticos, sino recortes de la realidad que los docentes presentan a los estudiantes para generar la actividad matematizadora.

Encontramos una mayor cantidad de DCP en el nivel referencial (lo que implica el trabajo sobre representaciones o *modelos del problema*) y en el nivel general (cuando los *modelos de* se tornan *modelos para*, generalizables a otras situaciones análogas), como se observa en la *Tabla 1*. Sólo en aquellos grupos con la mayor cantidad total de desempeños (dos casos), se alcanzó el nivel formal de matematización en el que los estudiantes definieron algunos de los conceptos matemáticos involucrados. Por ejemplo, el de divisor:

Docente: ¿Cómo podemos decir “eso”?

Estudiantes: -Los números que cuando hacés la división el resto es cero.

-Son aquellos números que dividen a otro y que no le queda ningún resto.

-A otro que sea mayor.

-Igual o menor.

-Por sí mismo.

-Son aquellos números que dividen a otro igual o menor y que no le queda ningún resto. (Segmento 2.1.9)

Es oportuno señalar que alcanzar el nivel formal no fue el resultado de una única clase ni actividad, sino que demandó del trabajo espiralado a lo largo de varias de ellas.

Átomos y moléculas, un juego paradigmático

Este juego permitió experimentar y comprender la división en un contexto de la vida cotidiana. Si bien esta operación puede representarse de diversas maneras (con dibujos, con material concreto), la experiencia¹⁹ de jugar, de ponerle el cuerpo y sentir la emoción de interactuar con otros, resulta potente y significativa (nivel situacional).

Átomos y moléculas se tornó un *modelo de* la división como *partir* al resolver situaciones de agrupamientos dada la cantidad de integrantes por grupo (nivel referencial). Además, mediante la reflexión conjunta, operó como *modelo para* resolver otras situaciones del juego con números diferentes a los utilizados al jugar y nuevos problemas de división análogos en distintos contextos (nivel general).

19- En el sentido que plantea Larrosa Bondía (2006), la experiencia no es aquello que pasa, sino lo que “nos pasa”, que nos acontece, que deja alguna huella.

El registro posterior en un cuadro de las situaciones del juego operó también como modelo notacional y facilitó la comprensión del concepto de división, sus términos y la propiedad fundamental. En la Tabla 2, la primera columna hace referencia al dividendo, la segunda al divisor, la tercera al cociente y la última al resto. El análisis de la tabla permitió establecer la relación entre estos términos: $\text{dividendo} = \text{divisor} \times \text{cociente} + \text{resto}$ (propiedad de la división entera) y fortalecer el vínculo entre multiplicación y división, e interpretar al resto como una distancia a partir de un múltiplo del divisor. De este modo se promovió el pasaje hacia el último nivel de matematización en el cual se trabaja con los conceptos y procedimientos matemáticos más formales.

Nro. total de integrantes (total de átomos)	Número de integrantes por grupo (moléculas de N átomos)	Número de grupos (cantidad de moléculas)	Jugadores sin agruparse (átomos sueltos)
15	2	7	1
15	3	5	0
15	4	3	3
15	5	3	0
15	6	2	3
15	7	2	1
15	10	1	5
15	15	1	0

Tabla 2: Cuadro con datos del juego *Átomos y moléculas*.

LA INTERVENCIÓN DOCENTE COMO PROMOTORA DE APRENDIZAJES

El docente tiene un rol central en la promoción de los aprendizajes y en el pasaje de un nivel a otro de matematización. Esto implica incluir en la planificación los momentos de juego y de reflexión posterior, las preguntas que tengan en cuenta las posibles estrategias de los estudiantes y las actividades que involucren diversidad de desempeños para avanzar en los aprendizajes.

Las preguntas abiertas, la repregunta frente al error, los contraejemplos generan un diálogo dinámico. En el fragmento que se transcribe a continuación, la docente procura que las

respuestas se elaboren colectivamente, evitando dar ella las explicaciones. En este ejemplo se observa cómo problematiza la incorrecta asociación entre números impares y primos:

Docente: ¿Qué pasó cada vez que yo decía armar moléculas con eso?

Estudiantes: Contábamos las personas que estábamos.

Docente: ¿Se dio en alguna oportunidad que quedaran todos agrupados?

Estudiantes: ¡No!

Docente: ¿Por qué pasó eso?

Estudiantes: Porque somos impares.

Docente: ¿Porque son impares? A ver, ¿y si fueran 15?

Estudiantes: -¡Podés armar grupos de tres!

-¡O de 5!

Docente: ¿Qué les parece? ¿Por qué no se puede con 17?

Estudiantes: Porque son números primos.

Docente: ¿Cómo es eso? ¿Cuántos son ustedes hoy?

Estudiantes: Diecisiete.

Docente: 17, ¿y ese es un número primo?

Estudiantes: ¡Sí! [a coro]

Docente: ¿Qué hubiera pasado si hubiese estado C.?

Estudiantes: -Hubiésemos sido 18.

-Éramos 9 y 9.

-No sobran.

-No seríamos un número primo. (Segmento 2.1.2)

Un aspecto fundamental de la intervención docente es la atención sobre el grupo y su dinámica. En las clases observadas, el clima grupal se caracterizó por la participación activa y

entusiasta del grupo, tanto durante el juego como después de jugar; el respeto por la palabra del otro para poder pensar en voz alta y sin miedo a equivocarse. Los diferentes integrantes aportaban sus ideas para avanzar en la reflexión matemática.

El juego irrumpe en la dinámica cotidiana de las clases: modifica el espacio y el tiempo, cambia las reglas, despierta la emoción, propone movimiento, interacción y nuevos desafíos que generan el interés por “ir más allá” ampliando la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979), lo cual demanda también una particular gestión de la clase por parte del docente.

Luego de algunas rondas del *Tutti Frutti de divisores*, cuando los equipos empataron, la docente planteó un nuevo número:

Docente: Ganaron todos... Bien, vamos por uno más complicado.

Estudiantes: -Noooo

-Sííí, sí. [Varios niños a coro]

-¡Vamos!

-¡Vamos! [todo el grupo a coro] (Segmento 6.2.6)

En varias expresiones aparecen la diversión y argumentos relacionados con la motivación para aprender, el sostenimiento del interés, y el papel del juego para facilitar una mayor comprensión:

Estudiantes: -No me los olvido nunca más.

-Es divertido.

-Dan ganas.

-Es más fácil porque se puede entender.

-Ponés más atención porque te atrapa.

-Te atrapa jugando y te enseña más... (C2.2y 6)

En coincidencia con Gallego y Pérez (2013), observamos que el proceso de mediación entre los estudiantes, sus producciones informales, los problemas en cuestión y las herramientas matemáticas más formales, demanda al docente el desarrollo de habilidades de anticipación, observación y reflexión del aprendizaje de sus estudiantes para hacerlos progresar.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación presentamos algunas reflexiones sobre los resultados de nuestra investigación poniéndolos en tensión con otros estudios sobre la temática.

SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE SECUENCIAS DE ENSEÑANZA

Tal como explica Sadovsky (2010), es difícil diseñar buenas secuencias de enseñanza. Encontramos que esta dificultad se manifiesta principalmente en la selección de actividades planteadas en contextos significativos para el grupo, con desafíos diversos que admitan diferentes formas de resolución y apelen a distintas capacidades.

Otra dificultad evidenciada se relaciona con otorgar a las secuencias un sentido de totalidad a partir de la organización y el enlace entre las distintas actividades, que le impriman una dirección, un orden y un ritmo.

Los docentes que escribieron sucesivos borradores, profundizaron sus conocimientos sobre divisibilidad, consultaron a pares y profesores para lograr diversidad de propuestas y anticiparon los momentos de acción y de reflexión con miras a promover el avance en los niveles de matematización.

EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Nuestros resultados complementan los de Jimeno Pérez (2002) y Gómez Chacón (1997), quienes plantean que las dificultades de aprendizaje y el fracaso en matemática no son tanto de la dimensión cognitiva, sino más bien de los sentimientos que los niños experimentan sobre sus dificultades para comprender la matemática escolar. Hemos observado que los juegos, como parte de su experiencia cotidiana, les permiten avanzar más allá de sus dificultades y aceptar el desafío de aprender matemática junto con otros.

Distintas investigaciones contemplan, en general, juegos de mesa en pequeños grupos en el contexto de la clase. Los maestros de nuestro estudio incluyeron diversos tipos de juegos: motrices, de cartas y de lápiz y papel; con diferente modalidad de interacción: individual, pequeño grupo y grupo total.

La distinción de la función de los juegos entre *jugar para saber* y *saber para jugar*, nos facilita el análisis desde la actividad de los estudiantes: ¿qué aprendieron al jugar?, ¿qué necesitan para jugar cada vez mejor? Esta distinción permite reconocer algunas características de los juegos y su potencial para el aprendizaje en las diferentes propuestas.

En la bibliografía consultada predominan juegos con la función *saber para jugar* en los que es necesario aplicar conocimientos matemáticos previamente enseñados. Algunos de los que tenían esta función posibilitaron que los niños avanzaran hacia otros aprendizajes, además de aplicar conocimientos ya adquiridos, y los denominamos *juegos para saber más*. Por ejemplo, en *El cartero numérico* necesitaban identificar los múltiplos y los divisores. Sin embargo, el juego posibilitó que ampliaran sus comprensiones acerca de cuáles son números primos y cómo encontrar el múltiplo común menor o el divisor común mayor.

Algunos de los juegos, nombrados como *saber para jugar tipo 2*,²⁰ requirieron respuestas únicas y determinadas, siendo el tiempo la única fuente de emoción. Esta condición limita la participación de quienes no cuentan con los conocimientos necesarios. Estas propuestas lúdicas suponen un mayor control de la situación por parte del docente, ya que puede anticipar las respuestas correctas.

El pasaje del juego hacia lo matemático implica recuperar la experiencia con preguntas que promuevan la verbalización de lo vivido para luego matematizarlo: cómo les fue al jugar, de qué se trató este juego, qué estrategias utilizaron.

Nuestros resultados sobre la motivación²¹ que despierta jugar en la escuela coinciden con Muñiz-Rodríguez, Alonso y Rodríguez Muñiz (2014). Podemos agregar que los estudiantes recuperan lo realizado desde un contexto de aprendizaje sin miedo al error, reconocen los grados de dificultad y expresan sus estrategias.

Todos los docentes iniciaron sus secuencias con el juego *Átomos y moléculas*, el cual representa una oportunidad real de iniciar el proceso de matematización a nivel situacional. A partir de este nivel, y de instancias de reflexión e interacción mediadas por los docentes, los niños pueden avanzar a otros niveles. La mayoría de los desempeños identificados correspondieron al nivel general, y solo al nivel formal en los grupos coordinados por docentes con más formación específica en el área. Esto sugiere la necesidad de incluir el abordaje conceptual y didáctico de los contenidos matemáticos en espacios de formación continua.

En cuanto al tema divisibilidad en el Nivel Primario, solo encontramos varios textos sobre la división (Saiz, 1995; Bressan, 1998, entre otros), pero no investigaciones específicas, salvo las de nivel medio y superior (Zazkis, 2001).

Bodí, Valls y Llinares (2007) y Blandón Dávila y Triminio Zavala (2012), en sus estudios sobre esta temática, señalan que los estudiantes suelen apelar al algoritmo de la división

20- Se trata de juegos con consignas que se tienen que resolver en el menor tiempo posible.

21- Según Huertas (2006), la motivación es un proceso psicológico que involucra lo cognitivo con un alto componente afectivo y emocional, que condiciona la planificación y la actuación del sujeto para el desarrollo de sus acciones.

como único procedimiento para determinar los divisores de cierto número. En contraposición a estos autores, observamos que los estudiantes vincularon naturalmente el juego y el posterior cuadro de síntesis con el Teorema Fundamental de la División, y hallaron los divisores de cierto número utilizando el cálculo mental o a la descomposición multiplicativa. Esto concuerda con el hecho de que, cuando los niños comprenden los procedimientos y conceptos, disponen de un conocimiento flexible para usar en nuevas y variadas situaciones, superando el conocimiento frágil y ritual (Perkins, 1992).

En coincidencia con el trabajo de Cambriglia y Sessa (2011) observamos la importancia del diálogo colectivo en la construcción de conocimientos en el contexto real de la clase. Los espacios de producción colectiva posibilitaron el avance en el proceso de matematización. En línea con los resultados de Moreno y Pacheco (2012) y Brincones (2012), reconocemos los desempeños de comprensión en la dinámica de la clase, a partir de estos diálogos y de las acciones que observamos durante el jugar, y no como un resultado final.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo representa un aporte para las prácticas de enseñanza y su planificación. La inclusión de juegos como contexto genuino para enseñar y aprender matemática resulta una fuente de problemas y experiencias significativas para los estudiantes.

Para los niños, una actividad es un juego cuando contiene un desafío posible de resolver, lo que genera emoción al buscar las soluciones y confianza, sin miedo al error. Fundamentalmente, los juegos con el cuerpo en movimiento representan experiencias valiosas, poco frecuentes en la enseñanza de la matemática.

Juegos con diferentes formatos, formas de interacción y materiales facilitan el aprendizaje de conceptos relacionados con la divisibilidad: división (exacta e inexacta), la relación entre los términos de la división, divisores y múltiplos, criterios de divisibilidad, números primos y compuestos, entre otros.

En la formación docente, para enriquecer las experiencias de aprendizaje y ampliar el repertorio, es conveniente enseñar, jugar y estudiar variados juegos matemáticos. El impacto del juego y su posterior reflexión constituyen el punto de partida para incluirlos en sus prácticas. El análisis matemático y didáctico permite identificar los contenidos involucrados y cómo integrarlos en secuencias de enseñanza.

La coordinación de estas propuestas desde lo matemático y lo lúdico requiere una disposición personal para afrontar situaciones inciertas e imprevistas. A su vez, el pasaje del juego

a otras actividades demanda anticipar qué preguntas formular para vincular la experiencia de jugar con los conceptos y procedimientos matemáticos. Por ejemplo, preguntas del tipo: ¿cómo lo hiciste?, ¿cómo lo decidiste?, ¿por qué lo pensaste así?, ¿cómo te diste cuenta?, permiten reflexionar y explicitar sus conceptos *en acto* utilizados para jugar. Si no se abren estas instancias de reflexión sobre el jugar, no se promueve el avance a otros niveles de matematización.

A su vez, vincular los juegos con los contenidos matemáticos en una secuencia requiere de un análisis de los procedimientos involucrados al jugar (qué hace y piensa el jugador) y los conceptos necesarios para hacerlo. Esto implica un recorte de los contenidos (conceptos y procedimientos) a tratar gradualmente en las clases y una anticipación de los momentos de acción y de reflexión.

Los juegos en las secuencias de enseñanza asumen las funciones de *jugar para saber* y *saber para jugar*. Los incluidos con el sentido de *jugar para saber* están vinculados al nivel situacional de matematización y permiten que todos puedan acceder a la actividad matemática, tornándose en *modelos para* avanzar en sus comprensiones. Aquellos que asumen el sentido de *saber para jugar* implican el nivel general de matematización porque requieren de saberes matemáticos específicos para poder jugar. Cuando se trata de juegos competitivos por tiempo, se condiciona la participación de algunos estudiantes y se reducen sus posibilidades de seguir aprendiendo.

Los juegos que dentro de la secuencia tienen la función de *jugar para saber*, posibilitan que todos tengan acceso a matematizar la situación usando sus conocimientos informales y su experiencia previa. La actividad, en este nivel situacional, permite significar el contenido matemático y así avanzar hacia otros niveles. En cambio, los juegos identificados como *saber para jugar*, generalmente propuestos en contextos matemáticos, demandan conocimientos en un nivel más avanzado, lo que implica contar con aprendizajes logrados en niveles anteriores.

Algunos juegos, planteados originalmente como un *saber para jugar*, pueden convertirse en una nueva categoría: *jugar para saber más*. Esta se integra a un recorrido espiralado que se inicia al *jugar para saber* un contenido o procedimiento, el que luego es necesario *saber para jugar*, y que se amplía, enriquece y profundiza al *jugar para saber más*.

Los juegos operan en las prácticas como *modelos de* y *modelos para* en el proceso de matematización. En este sentido, el juego *Átomos y moléculas* tiene relevancia en el aprendizaje de los contenidos al modelizar el proceso de división exacta e inexacta.

Jugar en la clase promueve aprendizajes principalmente vinculados a desempeños de comprensión procedimentales, los cuales representan la posibilidad de construir conceptos a nivel formal con la guía y las preguntas de los docentes.

El avance en la matematización vertical estaría vinculado con la formación didáctica disciplinar del docente y con su habilidad para atender a las oportunidades que se le presentan o para crearlas.

Los juegos promueven en la clase un clima grupal en el que los estudiantes participan activamente sin temor a equivocarse, anticipan sus posibilidades, reconocen los grados de dificultad en las propuestas y amplían colectivamente sus comprensiones.

Luego de jugar, dos momentos clave para favorecer los aprendizajes son el diálogo colectivo sobre esa experiencia y el análisis posterior de los procedimientos utilizados (trabajo a nivel referencial). Los registros hechos por los estudiantes o por el docente durante los juegos permiten abordarlas matemáticamente.

Los juegos, como parte de secuencias de enseñanza y su puesta en acción en diferentes grupos, promueven variadas experiencias inclusivas que muestran que la actividad matemática está genuinamente al alcance de todos. Estos pueden repetirse y nunca resultan iguales. Es decir, cuando los estudiantes aprenden la forma del juego, avanzan en sus estrategias, profundizan los conocimientos involucrados y encuentran otras vinculaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANDÓN DÁVILA, M. E. y TRIMINIO ZAVALA, C. M. (2012).** “Cómo encuentran los estudiantes los divisores de un número natural. Estrategias metodológicas en el proceso de experimentación de la unidad didáctica El cálculo de los divisores de un número natural”. En *Revista Científica de FAREM-Esteli*. a. 1. N° 1, abril. Recuperado de <http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RCientifica/article/view/28/25>. Consultado el 10/07/14.
- BODÍ PASCUAL, S. D.; VALLS GONZÁLEZ, J. y LLINARES CISCAR, S. (2007).** “La comprensión de la divisibilidad en N : un análisis implicativo”. En R. GRAS y otros (eds.), *Nouveaux apports théoriques à l'analyse statistique implicative et applications: 4èmes Rencontres internationales d'analyse statistique implicative* (pp. 99-110). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- BRESSAN, A. M. (1998).** *La división por dos cifras: ¿un mito escolar?* Viedma: Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.
- BRINCONES, I. (2012).** “¿Cómo sé qué hacen mis estudiantes para comprender?”. En *SIEpCES II. Libro de resúmenes de ponencias*, p. 24. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.
- BRINNITZER, E. y otros (2011).** *Concepciones sobre el juego en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*. Informe final de investigación de la convocatoria 2008 del INFD “Conocer para incidir sobre las prácticas”. Bariloche: IFDC Bariloche.
- BRINNITZER, E. y otros (2014).** *El juego y el aprendizaje de la divisibilidad*. Informe final de investigación de la convocatoria 2012 del INFD “Conocer para incidir sobre las prácticas”. Bariloche: IFDC Bariloche.
- BRINNITZER, E. y otros (2015).** *El juego en la enseñanza de la matemática. Repertorio de propuestas lúdicas para todos los ejes de la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CAMBRIGLIA, V. y SESSA, C. (2011).** “Construcciones colectivas en torno a lo general. El caso de la divisibilidad y las descomposiciones multiplicativas”. En *Yupana*, N° 6, 11, pp. 39-48. Entre Ríos: Universidad Nacional del Litoral.
- DE GUZMÁN, M. (2007).** *Tendencias innovadoras en Educación Matemática*. Madrid: Popular.
- EDO, M. y DEULOFEU, J. (2006).** “Investigación sobre juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos”. En *Enseñanza de las Ciencias*, N° 24, pp. 257-268. Barcelona: Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- FREUDENTHAL, H. (1983).** *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht: Kluwer.
- FREUDENTHAL, H. (1991).** *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Dordrecht: Kluwer.
- GALLEGO, M. F. y PÉREZ, S. (2013).** “Aportes a la educación matemática”. *Desde la Patagonia. Difundiendo saberes*. Vol. 10, N° 16. 2º semestre. Bariloche: UNComa.
- GÓMEZ CHACÓN, I. (1997).** *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid: Universidad Complutense.
- GRAVEMEIJER, K. (1994).** *Developing realistic mathematics education*. Utrecht: Freudenthal Institute.
- GRAVEMEIJER, K.; COBB, P.; BOWERS, J. y WHITENACK, J. (2000).** “Symbolizing, modeling, and instructional design”. En P. COBB, E. YACKEL y K. McCLAIN (Eds.), *Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- HUERTAS, J. A. (2006).** *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- JIMENO PÉREZ, M. (2002).** *Al otro lado de las fronteras de las matemáticas escolares. Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de primaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- LARROSA BONDIA, J. (2006).** “Sobre la experiencia”. En *Aloma*, N° 19, pp. 87-112. Barcelona: Universidad Ramón Llull.
- MORENO, A. N. y PACHECO, N. E. (2012).** “Estrategias didácticas para la comprensión de la matemática en profesorado de educación primaria (común y especial)”. En *SIEpCES II. Libro de resúmenes de ponencias*, p. 40. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.
- MUÑIZ-RODRÍGUEZ, L.; ALONSO, P. y RODRÍGUEZ-MUÑIZ, L. (2014).** “El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora”. En *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, N° 39, septiembre, pp. 19-33. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>.
- PAVIA, V. (2009).** *Formas de juego y el modo de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Educo, Universidad Nacional del Comahue, Fundación Arcor.
- PERKINS, D (1992).** *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

- PERKINS, D. (1999).** “¿Qué es la comprensión?” En M. STONE WISKE, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, pp. 69-92. Buenos Aires: Paidós.
- SADOVSKY, P. (2010).** *La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89850/02.sadovsky%20cristina%201.pdf?sequence=4>.
- SAIZ, I. (1995).** “Dividir con dificultad o la dificultad de dividir.” En C. PARRA y I. SAIZ (comps.), *Didáctica de matemáticas. Didáctica de matemáticas, aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- SARLÉ, P. (2006).** *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUTO, M. (2010).** “La investigación clínica en Ciencias de la Educación”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Año XVII, N° 29, pp. 57-74. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- VERGNAUD, G. (1990).** “La théorie des champs conceptuels”. En *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2), pp. 133-170.
- VIGOTSKY, L. S. (1979).** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZAZKIS, R. (2001).** “Múltiplos, divisores y factores: explorando la red de conexiones de los estudiantes”. En *Relime*, Vol. 4, N° 1, marzo, pp. 63-92.





ERRORES FRECUENTES SOBRE EL ÁLGEBRA INICIAL EN EL CICLO BÁSICO EN ORÁN

Celia Elizabeth VILLAGRA

villagrachelia@gmail.com

Rosana del Carmen GALLARDO

rosanag2011@hotmail.com

Reina Ninfa ACOSTA

reinan.acosta@gmail.com

Paola Noemí PAZ

paolapaz32@gmail.com

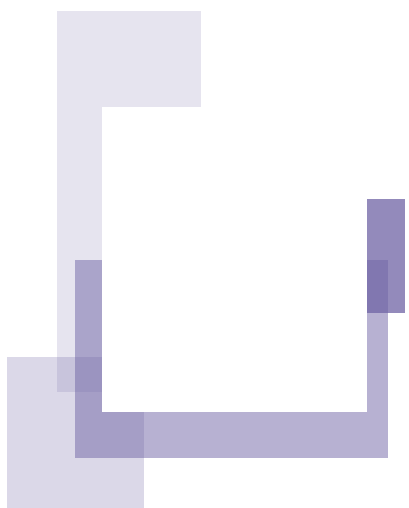
ISFD N° 6018

Hipólito Yrigoyen, Salta

RESUMEN

Este artículo se propone analizar los errores más frecuentes que cometen los alumnos en el Ciclo Básico de tres escuelas medias de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán en el uso del álgebra. Forma parte de una investigación de mayor alcance denominado *La noción de variabilidad en la enseñanza del álgebra inicial*. La investigación se correspondió con el paradigma interpretativo y se utilizó el enfoque ontosemiótico de la cognición matemática. Se relevaron datos a través de entrevistas y cuestionarios a docentes de Matemática del Ciclo ya aludido. También se analizaron carpetas, tareas y entrevistas realizadas a alumnos de este Ciclo. En esta oportunidad, se presenta una parte de los resultados obtenidos que permite discutir sobre la naturaleza de los errores más frecuentes que aparecen cuando los alumnos utilizan los objetos iniciales del álgebra y sobre los obstáculos que los originan, como también la vinculación con la consideración de los distintos usos de la variable en álgebra. El artículo concluye que la mayoría de los errores de los alumnos no sólo están centrados en la ruptura aritmética algebraica, sino que muchos provienen de obstáculos didácticos. Por esta razón se hace necesario el tratamiento de los errores en el aprendizaje del álgebra desde la formación del Nivel Inicial de los docentes.

Palabras clave: Álgebra - Dificultad en el aprendizaje - Educación secundaria - Enseñanza de la Matemática



INTRODUCCIÓN

En este artículo se realiza un análisis de los errores más frecuentes que cometen los alumnos cuando se inician en el estudio del álgebra en la escuela media. Los datos se toman de una investigación que se realizó en el marco de la Convocatoria 2012 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), denominado *La noción de variabilidad en la enseñanza inicial del álgebra*. El proyecto abordó la problemática evidenciada en el Profesorado de Matemática del Instituto de Formación Docente (IFD) N° 6018, del departamento de Orán (Salta), a partir del elevado número de alumnos que cometían errores sistemáticos en el uso del álgebra. Se consideró que tales errores “no corresponden a una ausencia de saber sino, más bien, a una manera de conocer” (Charnay, 1994: 44). Es decir, que eran el resultado de un proceso de enseñanza del álgebra en la escuela secundaria, Nivel donde se inicia su enseñanza, razón por la que se decidió indagar sobre lo que ocurría particularmente en la enseñanza y el aprendizaje inicial de los primeros objetos del álgebra, en el Nivel Secundario, denominada álgebra inicial. Se acotaron los contenidos de enseñanza priorizando las expresiones algebraicas y ecuaciones lineales, que por lo general suelen ser los primeros contenidos algebraicos que se enseñan en el secundario.

La preocupación fue más allá del hecho de que los alumnos del IFD cometan errores en el álgebra, ya que en la institución se forman los futuros docentes de Matemática para la educación secundaria. Interesó comprender a fondo la problemática y de esta manera incorporar los resultados a las instancias curriculares de la formación. Y así, adhiriendo a Terigi y Diker, se propuso garantizar “un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas

de formación en torno a los problemas del ejercicio docente tanto en el nivel para el que se forma como en el mismo instituto formador” (Terigi y Diker, 2005: 131).

Teniendo en cuenta que existen muchas investigaciones acerca de la enseñanza del álgebra se consideraron los aportes de Schliemann, Carraher y Brizuela (2011), quienes señalan que, al principio, las investigaciones estaban más enfocadas a la enseñanza de ecuaciones; sin embargo “los abordajes transicionales cambiaron desde un enfoque exclusivo sobre las ecuaciones hacia el trabajo que involucra la generalización, los patrones numéricos, las variables y las funciones” (Schliemann, Carraher y Brizuela, 2011: 34). Por ello se decidió que, además, se debía indagar sobre la posibilidad que brinda la Escuela Media de conjugar el proceso de generalización a través de la noción de variabilidad y la construcción de significado de las expresiones algebraicas y las ecuaciones lineales. El modelo 3uv (Tres usos de la variable) propuesto por Ursini y Trigueros (1998) aborda la noción de variabilidad que relaciona generalización con variable, pero los autores amplían el concepto de variable realizando la siguiente clasificación:

- *Incógnita*: su valor se puede determinar con exactitud tomando en consideración las restricciones del problema.
- *Número Generalizado*: aquel que aparece en generalizaciones y en métodos generales. Podemos afirmar que es un instrumento que se emplea para expresar una generalización. También cuando se quiere expresar matemáticamente un patrón, una regularidad o un método general, se usan las variables para representar los números generales involucrados.
- *Relación Funcional*: se presenta en una relación de variación conjunta con otras variables. Es decir, se refiere al reconocimiento de la existencia de una correspondencia entre las variables que intervienen.

Asumiendo la importancia de la noción de variabilidad en la enseñanza del álgebra se contempló este aspecto en la construcción de los diferentes instrumentos de relevación de datos de la investigación.

Al analizar el aprendizaje del álgebra se pudieron determinar los errores más frecuentes que cometían los alumnos en el Ciclo Básico. En este artículo se analizará su naturaleza utilizando la teoría de los significados semióticos (Godino y Batanero, 1994) y se discutirá sobre los obstáculos que los provocan.

El artículo intenta responder los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los errores más frecuentes que cometen los alumnos cuando utilizan los objetos iniciales del álgebra?
- ¿Qué significado le dan los alumnos a los objetos iniciales del álgebra?

- ¿Cuáles son los obstáculos que provocan los errores frecuentes de los alumnos en el álgebra inicial?

La primera hipótesis apunta a que los errores más frecuentes están relacionados con la operatoria de expresiones algebraicas como si fueran números, ya que la enseñanza está reducida a operaciones algebraicas básicas tratadas de la misma manera que la aritmética para dar solución a ecuaciones lineales.

La segunda hipótesis es que los alumnos siguen entendiendo los objetos algebraicos como si fueran números.

La tercera hipótesis plantea que los alumnos cometen errores provocados principalmente por obstáculos didácticos, es decir, por decisiones que asumen los docentes respecto de la enseñanza del álgebra.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo explicativo y adoptó el enfoque socioantropológico porque se reconoció la importancia de trabajar con los conocimientos locales recuperando la tradición antropológica del trabajo de campo. Esta mirada se amplió al recurrir a la epistemología de la complejidad, que considera la centralidad del investigador y acude a la doble hermenéutica como proceso interpretativo. Como la problemática del artículo está centrada en los errores que cometen los alumnos cuando utilizan el álgebra, se optó por un enfoque actualizado para abordarlos, focalizando en los procedimientos y en el análisis de los distintos significados que el alumno le asigna a los objetos del álgebra inicial. Dicha perspectiva es denominada por Bolea (2004) preconceptualista o procedimentalista.

Dentro de la perspectiva procedimentalista existen aportes de diversos autores; en este trabajo se asumieron los de Godino y Bataneros (1994), quienes centran su análisis en el significado semántico de los objetos matemáticos. Es así que interesó el enfoque ontosemiótico (EOS), representado en el trabajo por la teoría de los significados sistémicos (TSS) —que considera que las representaciones que utiliza el alumno dan cuenta de la comprensión que tiene del objeto matemático— y por la teoría de las funciones semióticas (TFS) —que permite proponer una interpretación del conocimiento y la comprensión de un objeto por parte de un sujeto en términos de las funciones semióticas que se pueden establecer—.

Como ya se expresó, se asumió como necesario considerar al Nivel Secundario para el análisis de la problemática mencionada, particularmente focalizando como objeto de estu-

dio la enseñanza y aprendizaje del álgebra inicial en este Nivel. Para ello se determinó como población de estudio o unidades de análisis a los docentes de Matemática y a los estudiantes de primero y segundo año del Ciclo Básico de tres escuelas en la localidad de San Ramón de la Nueva Orán, departamento de Orán, en la provincia de Salta. Una de las instituciones seleccionadas pertenece a la Educación Técnico Profesional y las dos restantes forman parte de la Educación Secundaria. Se realizó un muestreo estratificado y se seleccionaron nueve docentes y diez estudiantes.

Interesó que fueran cursos pertenecientes al Ciclo Básico para precisar qué apropiaciones del álgebra inicial lograron los alumnos en el transcurso de los primeros años y a través de qué metodología construyeron estos conocimientos, ya que estos aprendizajes se constituyen en la base sobre la que proseguirá la enseñanza del álgebra en el Ciclo Orientado.

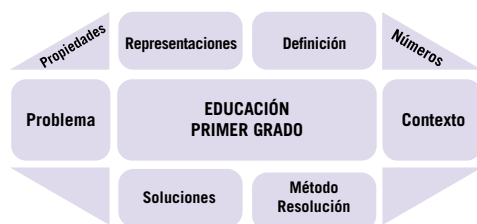
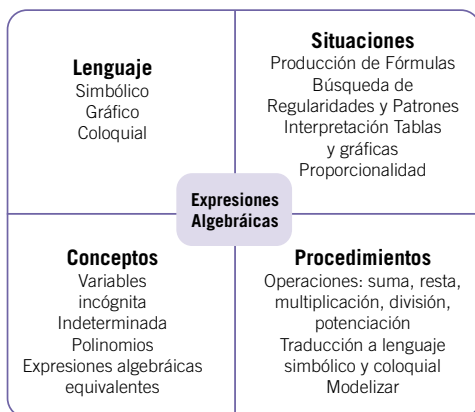
Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: entrevistas a docentes, un cuestionario sobre noción de variable dirigido a los docentes, los programas de contenidos, las carpetas de alumnos, las tareas y entrevistas a alumnos. En este artículo sólo se hará hincapié en los resultados de las tareas y entrevistas a alumnos. Los alumnos resolvieron durante un lapso no mayor de 60 minutos un conjunto de cinco tareas relacionadas con expresiones algebraicas y ecuaciones lineales. En el diseño del conjunto de tareas que debían resolver los alumnos, se incluyeron algunos elementos de las configuraciones epistémicas que se construyeron para los objetos “expresión algebraica” y “ecuación lineal” siguiendo la TSS. En función de estos objetos se seleccionaron y diseñaron las actividades que permitieron –a través de la EOS– obtener una configuración cognitiva de los alumnos, para valorar la comprensión que tienen sobre expresiones algebraicas y ecuaciones lineales. Las tareas contemplaban de manera integrada los elementos de la configuración epistémica de ecuaciones y expresiones algebraicas. Para “ecuación lineal”, los elementos considerados fueron: definición, representaciones, números, propiedades, soluciones, método de resolución y contextos. Los elementos de la configuración epistémica de expresiones algebraicas considerados fueron: lenguajes, situaciones, conceptos y procedimientos.

Con el objetivo de identificar las interpretaciones que realizan los alumnos cuando resuelven las tareas, se realizó una entrevista a cada alumno para identificar las interpretaciones que realizan cuando resuelven las tareas. En dicha entrevista, y teniendo en cuenta lo realizado, el entrevistador le solicitó al alumno que explicara lo que hizo para resolver cada tarea y el por qué de su accionar. Luego se realizó un análisis interpretativo de las explicaciones de cada alumno desde la TFS.

RESULTADOS

Durante el año 2014, se realizó el relevamiento de datos y el procesamiento y análisis de la información obtenida. Las categorías de análisis que abordaremos aquí son: contenidos del álgebra que se enseña, uso de variable que se incluye en la enseñanza del álgebra, procedimientos que utilizan los alumnos y errores frecuentes de los alumnos. Las dos primeras se construyeron desde el marco teórico explicitado en la investigación original: La teoría de; las dos últimas, a partir del análisis de los datos empíricos obtenidos durante la investigación.

Contenidos del álgebra que se enseña. Se consideran los contenidos de álgebra inicial que se desarrollan en el ciclo analizado, que pueden ser expresiones algebraicas y/o ecuaciones lineales. Cada uno de estos contenidos se amplía a través de las configuraciones epistémicas que se construyeron utilizando la TSS de Godino y Bataneros (1994).



Uso de variables. En la enseñanza del álgebra, según el modelo 3uv de Ursini y Trigueros (1998) la variable admite tres usos.

Procedimiento que utilizan los alumnos. Esta categoría se subdivide en dos:

- Procedimientos que se utilizan cuando resuelven ecuaciones lineales.* Se considera el método de resolución de ecuaciones: transposición de términos y factores, tanteo, hechos numéricos, uso de propiedades.
- Procedimientos que se utilizan para operar con expresiones algebraicas.* Agrupación de términos por parte literal, disposición vertical de términos, uso de propiedades distributivas, operar como si fueran números.

Errores frecuentes. Se entienden como proposiciones incorrectas que los alumnos utilizan de manera frecuente cuando resuelven diferentes tareas relacionadas con el álgebra inicial. Ellos son:

- Errores al agrupar términos literales con los que no lo son.
- Errores al traducir del lenguaje coloquial al simbólico.
- Errores al realizar pasajes de términos y factores en una ecuación.
- Errores de cálculo al utilizar las operaciones con números enteros.
- Errores al reconocer el objeto algebraico.
- Errores al analizar la solución de una ecuación.

Como ya se mencionó anteriormente, se construyó un instrumento consistente en cinco tareas que los alumnos resolvieron de manera individual. La primera contenía tres ítems donde se debía expresar en lenguaje simbólico algunas expresiones dadas en lenguaje coloquial. Lo que se pretendía con esta actividad era determinar si los alumnos podían reconocer que “b” representa el número de bolas que hay en las bolsas y que implícitamente contempla la variable como número generalizado. En definitiva, los alumnos deben traducir del lenguaje coloquial al simbólico.

- 1) En la primera bolsa hay b bolas, expresa el número de bolas que contiene la segunda bolsa si:



- a) Hay 7 bolas menos que en la primera.
- b) Hay 4 veces más que en la primera.
- c) Hay el triple que en la primera.

El 30% de los alumnos resolvió correctamente todos los ítems. El 30% tuvo dificultad con el inciso b). El 40% no resolvió la actividad o bien seleccionó uno de los ítems como si se les hubiera pedido que marcaran la opción correcta, es decir no interpretó la consigna. Los alumnos que no resolvieron la actividad manifestaron que no habían resuelto nunca tareas de este tipo. El análisis de las carpetas corroboró que sólo en el 30% de ellas había registro de algunas actividades relacionadas con la variable como número generalizado; en los demás casos el primer contacto que tienen con el álgebra los alumnos es a partir de ecuaciones lineales centradas en la resolución rutinaria de ellas, haciendo uso de la transposición de términos y/o factores. Dentro de este último grupo, que inició álgebra a partir de ecuaciones, se

observó que para finalizar el tema ecuación resolvieron actividades dentro del contexto matemático traduciendo del lenguaje natural al lenguaje simbólico para plantear las ecuaciones.

A continuación, se transcriben aquellas entrevistas que se seleccionaron por tarea, ya que el decir de los alumnos brindó la posibilidad de plantear una función semiótica (TFS) para conocer la comprensión conceptual de los temas.

<p>Entrevistador: ¿Me podés explicar qué entendés cuando se dice que la bolsa tiene b bolas?</p> <p>Alumno: b significa que contiene un número incógnito, que no sabemos cuál es.</p> <p>Entrevistador: Entonces, para vos, ¿b qué valor puede tomar?</p> <p>Alumno: b es x.</p> <p>E: ¿Puede tomar el valor de un número?</p> <p>A: Sí.</p> <p>E: ¿Y por qué dijiste x?</p> <p>A: Puede ser también cualquier otra letra, quise decir que b es incógnita.</p>	<p>Interpretación: El alumno resuelve de manera correcta todos los ítems de la tarea (procedimientos).</p> <p>Reconoce que la letra b representa un número (lenguaje), pero lo identifica como incógnita (concepto) a pesar de que no hay ecuación. Es decir aparecen elementos lingüísticos incorrectos asociados a la noción de variable que concibe como incógnita. A su vez el alumno utiliza como sinónimo de incógnita x (lenguaje). Finalmente reconoce que una incógnita (en este caso sería un número) puede ser representada por otra letra (lenguaje).</p>
<p>Entrevistador: Explicame por qué resolviste esta tarea marcando la opción c (hay el triple que en la primera).</p> <p>Alumno: Porque si en la primera hay 7 y en la otra x cantidad de bolas, vos resolvés y te sale que hay cuatro bolas más que en la primera.</p> <p>Entrevistador: ¿Qué entendés cuándo dice que en esta bolsa hay b bolas?</p> <p>Alumno: Que hay cierta cantidad que no se sabe y vos tenés que resolver el problema para sacar esa cantidad.</p>	<p>Interpretación: El alumno está muy familiarizado con las ecuaciones (concepto) por ello entiende que la tarea consiste en resolver una ecuación (procedimiento). Es por ello que asume que en la otra bolsa hay x cantidad (lenguaje), asociando valor desconocido con x. En la necesidad de resolver la ecuación (procedimiento) busca en cada oración datos que le permitan armar una ecuación y es así que obtiene 7 del primer ítem, el 4 del segundo y se cumple que $7 = x + 4$ (lenguaje) por lo tanto señala como respuesta correcta “hay el triple que en la primera”, asociando triple al número 3. El error que aparece está ligado con la noción de variable que sustenta, que para el alumno es sólo como incógnita.</p>

La segunda tarea tuvo como propósito indagar acerca del significado que le asignan los alumnos a la solución de una ecuación. Se esperaba que reconocieran que si 5 es la solución es porque al reemplazar por dicho número se verifica la igualdad.

2) Ana resuelve esta ecuación $-4x-1 = 19$

Y luego le dice a su compañera que la solución es 5. ¿Estás de acuerdo con la afirmación de Ana? ¿Por qué?

Sólo un alumno verificó la solución para comprobar, aunque cometió errores de signo al realizar pasajes de términos, por lo que concluyó que estaba de acuerdo con Ana. El 80% no se percató del significado que tiene hallar la solución de una ecuación y por lo tanto resolvió la ecuación; de ellos, el 30% lo hizo adecuadamente y concluyó que estaban en desacuerdo con la afirmación de Ana, ya que la solución era otra. El 10% de los alumnos no desarrolló la tarea.

En las entrevistas se puso de manifiesto que la mayoría de los alumnos no entiende cuál es el significado de hallar la solución de la ecuación, ya que argumentan que la única manera de saber si el número propuesto es la solución es resolverla con pasaje de términos y o factores. Así, por ejemplo, una estudiante ante la pregunta de cómo haría para saber si un número es la solución sin resolver la ecuación dijo “no haría nada”.

E: ¿Hay alguna otra forma de que sepas si 5 es la solución de esta ecuación?

A: (silencio prolongado)

E: Es decir otra forma que no sea resolverla.

A: Y si... Suma o resta...

E: ¿Qué sumarías?

A: No, no sé, no sé cómo hacerlo.

E: ¿Qué significa hallar la solución de una ecuación?

A: Es hallar el valor de las x o del número que vos quieres saber, qué número es x o qué número es y si te dieran otra letra.

Interpretación: Cuando se le pregunta otra forma de saber si 5 es solución, el alumno piensa que podría ser otra forma de resolver la ecuación, es decir utilizando métodos informales como el uso de las operaciones inversas, es decir resolverla aritméticamente. **(procedimientos)**. Puede argumentar que lo que busca es un valor para x pero no comprende qué significa que ese número sea solución de la ecuación **(concepto)**.

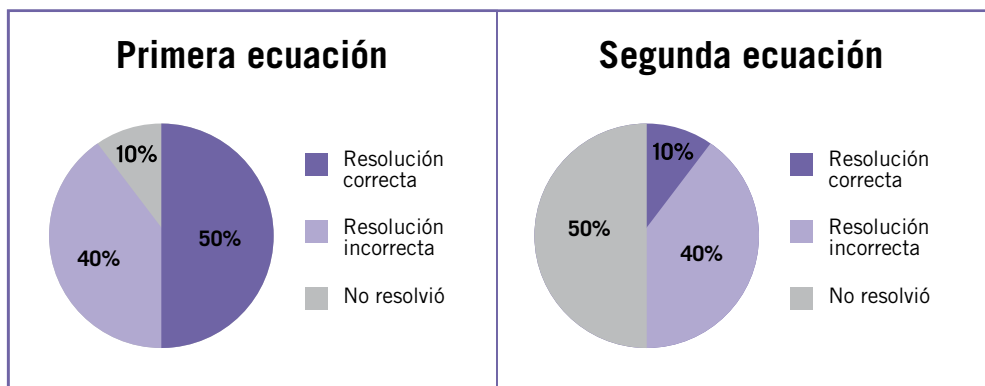
En la siguiente tarea se pretendía conocer qué métodos utilizan los alumnos para resolver las ecuaciones, también indagar sobre los errores que se ponen de manifiesto cuando las resuelven y el significado que dan a los tipos de soluciones de las ecuaciones.

3) Resuelve las siguientes ecuaciones.

a) $x+3 = 2x -12$

b) $2.(x-1)+3 =2x+1$

Los siguientes gráficos muestran los resultados para esta tarea.



La totalidad de los alumnos que resolvieron alguna de las ecuaciones utilizó el método de transposición de términos para hallar la solución de cada ecuación. Las resoluciones incorrectas muestran errores al realizar la transposición de términos y al operar con números enteros.

El siguiente es un ejemplo donde aplica adecuadamente la transposición de términos pero comete errores al operar con enteros.

$$x+3 = 2x-12$$

$$x-2x = -12-3$$

$$-3x = -15$$

$$x = -15:-3$$

$$x = 5$$

El alumno que se entrevistó propuso esta resolución para $x+3 = 2x-12$

$$x-2x = -12+3$$

$$-1x = -9$$

$$x = -9+1$$

$$x = -8$$

E: en la resolución hiciste la transposición de tal modo que $2x$ pasó como $-2x$ y 3 pasó como 3 . ¿Hay algún motivo por el que a un término le cambias signo y al otro no?

A: Lo que está sumando pasa restando y lo que está restando, sumando.

E: Sí, entiendo. ¿Qué pasó con el 3 ?

A: Está sumando, ahh claro, me confundí.

E: Y a -1 lo pasaste sumando ¿por qué?

A: Porque está restando.

E: ¿El -1 es término o factor?

A: (silencio...) Está restando.

E: Si observas con atención ¿qué operación hay entre el número y la x ?

A: No hay signo, es suma..., no es multiplicación.

E: ¿Por qué dudaste?

A: Porque al más a veces no lo escribimos.

E: Pero concluiste que es multiplicación. ¿Por qué?

A: Porque la profe dijo que entre un número y una letra hay un por.

Interpretación: No realiza bien los pasajes de términos y factores (**método y operaciones**) pero opera de manera correcta los términos semejantes (**operaciones**). Entiende que para hallar el valor de la incógnita debe despejarla y por ello utiliza metáforas como “lo que está sumando pasa restando” y “lo que está multiplicando pasa dividiendo” (**procedimiento**).

Cuando realiza el despeje de la incógnita asume que el signo menos del número indica la operación sustracción o resta (**comprensión notacional o lingüística**) por eso lo transpone como término. Es decir que el alumno no diferencia signo del número del símbolo de las operaciones. Tampoco diferencia términos de factores.

El alumno tiene dificultad para diferenciar el signo “+” del número de la operación adición. Por otro lado, en la aritmética, el signo más del número generalmente no se escribe y lo confunde con la operación adición, en álgebra le dijeron que el símbolo “por” tampoco se escribe y como suele trasladar las reglas de la aritmética al álgebra, en un primer momento afirma que si no hay signo es una suma.

<p>E: ¿Por qué $x - 2x$ es $-x$? ¿Cómo lo interpretas?</p> <p>A: Yo resto.</p> <p>E: ¿$-x = -15$ te indica que la solución es -15?</p> <p>A: No, sigue.</p> <p>E: Y ¿cómo seguiría?</p> <p>A: A ese menos lo saco.</p> <p>E: Y con el menos que hacés?</p> <p>A: Lo paso para el otro lado</p> <p>E: ¿Y cómo lo pasás?</p> <p>A: No, en realidad sólo lo saqué. Se lo saqué a la x y al 15.</p> <p>E: ¿Por qué?</p> <p>A: Porque la x no puede ser negativa.</p>	<p>Interpretación: Realiza bien los pasajes de términos (método y operaciones) y opera de manera correcta los términos semejantes (operaciones). Entiende que para hallar el valor de la incógnita debe despejarla y por ello utiliza metáforas como “a ese menos lo paso” (procedimiento) encontrando de manera correcta el valor de x.</p> <p>El alumno ha mecanizado el procedimiento y no comprende que está multiplicando por -1 ambos miembros de la igualdad.</p>
---	---

Con respecto a la solución de ecuaciones, un sólo alumno pudo afirmar que la expresión $0 \cdot x = 0$ tiene infinitas soluciones. Cuando en la entrevista se le preguntó qué significa que tenga infinitas soluciones, no pudo explicarlo. Dijo que “mi profesora me dijo ‘cuando se llega a la expresión $0 \cdot x = 0$ decimos que la ecuación tiene infinitas soluciones’ pero no sé qué significa”.

En la resolución de la segunda ecuación, el 20% de los alumnos al llegar a la expresión “ $2x - 2x = 1 + 2 - 3$ ” concluyó que $x = 0$.

<p>Entrevistado: En el ejercicio b aplicaste propiedad distributiva. ¿Por qué decís que $2x - 2x$ es igual a x?</p> <p>A: Porque no se puede poner 0 directamente se pone 1, y 1 no cuenta entonces se pone x.</p> <p>E: ¿Entonces $2x - 2x$ es 0 para vos? ¿Así es?</p> <p>A: No, no quedaría 1.</p> <p>E: ¿Por qué decís que quedaría 1?, antes me dijiste que era 0.</p> <p>A: No, es que cuando no hay nada es 1.</p> <p>E: ¿Qué significa que $x = 0$?</p> <p>A: Que no tiene solución la ecuación, siempre que te da 0 no tiene solución.</p>	<p>Interpretación: El alumno tiene dificultades para comprender la notación utilizada en álgebra y asocia la nada con cero, pero también con uno porque es frecuente el uso de la siguiente metáfora si la letra no tiene nada adelante entonces hay un 1 (comprensión notacional o lingüística). Sin embargo, en la aritmética suele decirse que nada es cero. Se evidencia que no hay una ruptura entre la aritmética y el álgebra. Nuevamente aparece la falta de reconocimiento entre términos y factores y el uso de reglas de la aritmética en el álgebra.</p>
--	---

La cuarta tarea buscaba conocer sobre la noción de variabilidad como relación funcional y como número generalizado.

4) Completa la tabla

Se quiere hallar el perímetro de un cuadrado. Para ello en la tabla se registra la medida del lado y su respectivo perímetro.

Lado del cuadrado (cm)	4	10	15	20	x
Perímetro del cuadrado (cm)					

El 50% de los alumnos no resolvió la tarea, argumentando que no la entendía o que nunca habían visto ese tema. Del resto de los alumnos, dos (20%) la resolvieron de manera correcta pero diferente, uno de ellos le hizo corresponder al lado de medida x centímetros $4 \cdot x$ de perímetro. Otro alumno le hizo corresponder " $x + x + x + x$ ". El 30 % de los alumnos completó la tabla pero sólo para los lados cuando se le asignaba una medida determinada.

Las siguientes entrevistas se realizaron a los alumnos que resolvieron correctamente la actividad.

E: Explicame ¿por qué cuando el lado del cuadrado vale x el perímetro es $4 \cdot x$?

A: Porque el cuadrado tiene 4 lados y x por 4 es $4x$

E: ¿Y esa x que significa?

A: Que no sabemos el número, que es una incógnita

E: Y la incógnita ¿para vos que es?

A: Es un número desconocido.

E: ¿Y en este caso te piden que conozcas ese valor?

A: No, pero cuando escribo $4x$ ya es desconocido.

E: Y si te digo que x vale 10 o 12 o 15.

A: Ya no es desconocido, pero aquí no lo podes conocer.

Interpretación: El alumno completa de manera correcta la tabla de proporcionalidad (**situaciones y procedimientos**). Es capaz de expresar que 4 veces x es $4 \cdot x$ (**lenguaje simbólico**). En esta situación entiende la x como una incógnita (**concepto**) a pesar que no hay una ecuación. No puede comprender el significado como número generalizado y que la x puede ir variando.

<p>E: ¿Hay alguna manera de reducir esto que escribiste: $4 + 4 + 4 + 4$ ó $10 + 10 + 10 + 10$?</p> <p>A: Sería $4 + 4$ no... es $4 + 4$... mmmmm</p> <p>E: ¿Cuántas veces tenés 4 ?</p> <p>A: Sería 4 veces +4</p> <p>E: ¿Cómo pondrías aquí en $x + x + x + x$?</p> <p>A: Pondría 4 veces x.</p>	<p>Interpretación: El alumno completa la tabla de manera correcta (procedimientos) sólo que no puede expresar a través de un número el resultado sino que muestra las operaciones. Repite el mismo proceso con el álgebra cuando se le presenta x como lado señalando que el perímetro es $x+x+x+x$ (procedimientos). En el proceso de generalización no puede llegar a simbolizar el resultado por lo tanto se pone en evidencia que se encuentra en una etapa sincopada (generalización utilizando lenguaje coloquial y algunos símbolos): cuatro veces x (lenguaje).</p>
--	---

La siguiente entrevista corresponde a un alumno que completó la tabla de la siguiente manera:

Lado del cuadrado (cm)	4	10	15	20	x
Perímetro del cuadrado (cm)	4	8	12	16	x

<p>E: ¿Por qué le asignas x al perímetro cuando el lado vale x?</p> <p>A: Porque no tiene un número como los demás.</p> <p>E: ¿Qué significa que el lado valga x?</p> <p>A: Que no tiene número o que no se sabe.</p> <p>E: Al perímetro también le pusiste x.</p> <p>A: Sí, porque no se sabe cuánto vale.</p>	<p>Interpretación: El alumno no completa correctamente los valores de la tabla (procedimientos). Cuando el lado del cuadrado toma el valor x le asigna como perímetro x porque no asocia x con un valor numérico sino que lo comprende como algo desconocido, por lo tanto la x le informa que el lado del cuadrado se desconoce y en consecuencia él entiende que tampoco conoce el perímetro por lo tanto lo expresa con x (lo desconocido).</p>
---	---

La última tarea tenía como propósito determinar si los alumnos reconocen las ecuaciones, qué concepciones tienen de ellas, cómo las definen, qué representaciones reconocen como ecuación.

5) Dadas estas expresiones ¿Cuáles te parece que son ecuaciones?

a) $2p + 1 = 3$ b) $x + 7 = 2$ c) $3 + 2 \cdot x$ d) $A = b \cdot h$

Sólo el 20% de los alumnos reconoció correctamente las ecuaciones. Un alumno dijo que todas son ecuaciones porque tienen letras. Otro alumno argumentó que la “a” y “b” son ecuaciones porque tienen incógnita y el igual, dijo que la última expresión no era ecuación porque tenía muchas letras.

El 60% manifestó que las expresiones b y c corresponden a ecuaciones porque aparece la x (la incógnita).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al analizar los errores de los alumnos en la resolución de tareas advertimos que los alumnos tienen mucha dificultad en el proceso de generalización o traducción al lenguaje simbólico y en el uso de la variable como número generalizado. En la mayoría de los casos, los alumnos han asociado la letra a “algo desconocido”, a una incógnita y no comprenden que puede asumir cualquier número dentro de los valores posibles. Es así que cometen errores al traducir del lenguaje coloquial al simbólico. Lo interesante es que hemos constatado que no necesariamente para algunos de ellos una letra en álgebra es un número: así, por ejemplo, un alumno simboliza el lado de un cuadrado como x, pero también a su perímetro como x porque si desconoce el lado también desconoce el perímetro, asociando implícitamente x a la palabra “desconocido”. Esta persistencia del error al considerar la letra como incógnita también se manifiesta cuando un estudiante, que evidentemente sólo asocia la letra con ecuación, modifica totalmente la tarea 1 con el propósito de encontrar la ecuación con todos los datos que aparecen en los diferentes ítems, cuando en realidad sólo debía hallar la expresión algebraica. El resultado también nos muestra que el álgebra en las escuelas de Orán, en muchos casos, se reduce a la enseñanza de ecuaciones lineales.

Se puede decir sobre la base de los resultados enunciados que se acuerda con Alurralde e Ibarra (2007) que las mayores dificultades de los alumnos giran alrededor de las genera-

lizaciones cuando deben utilizar las letras como números generales al traducir del lenguaje coloquial al simbólico.

También identificamos como otra debilidad la persistencia del error al momento de utilizar las letras como variables en relación funcional, aunque consideramos que estos errores surgen porque la noción de variable está muy poco desarrollada en el álgebra inicial en la escuela secundaria. En definitiva, los alumnos tienen dificultades en las generalizaciones cuando deben utilizar las letras como números generales y al utilizar las letras como variables en relación funcional, porque estos significados de “variable” están poco y a veces nada desarrollados en el álgebra inicial en la escuela secundaria. Sin embargo, debemos reconocer que en esta investigación no se han podido precisar con detalle los errores acerca de las generalizaciones y el uso que hacen de las expresiones algebraicas. Por ello no podemos confirmar nuestra primera hipótesis acerca de que la mayoría de los errores surgen porque los alumnos operan con las letras como si fueran números, ya que fue insuficiente la indagación al respecto. Algunas tareas realizadas por los alumnos muestran errores donde se evidencia lo conjeturado; sin embargo, sería importante retomar como futura línea de investigación el tratamiento de esos errores.

Los errores en la generalización surgen principalmente por la fuerte tradición que se ha instalado en algunas escuelas de nuestro medio, al hacer hincapié en el primer año del Ciclo Básico, en las ecuaciones lineales y por ende en la incógnita. Sin embargo, a pesar de que se prioriza la ecuación lineal, cuando los alumnos resolvieron tareas se puso de manifiesto que las ecuaciones las resuelven mecánicamente a través del método de transposición de términos y factores, sin comprender por qué se produce dicho pasaje, entonces reducen todo procedimiento a “pasar” asociando esta palabra a cambio de signo y no a la operación. En ese sentido sostenemos lo mismo que Abrate, Font y Pochulu (2008) sobre que dicho método no es inapropiado, pero consideramos que como su abordaje, en la mayoría de los casos es a través de la explicitación de reglas prácticas tales como “lo que está sumando pasa restando; lo que está multiplicando, dividiendo”, el alumno mecaniza, no comprende, y aritmetiza el proceso. La simplificación que propicia el uso de este lenguaje es en parte responsable de que el alumno realice una extensión de la aritmética al álgebra, que se ve fortalecido por expresiones de algunos docentes tales como “es como cuando sumas enteros” y “2 naranjas + 3 naranjas”, “no se pueden sumar peras con manzanas”, es lógico que los mismos docentes hayan señalado como causa de los errores la dificultad para operar con números enteros. También esta aritmetización se pone de manifiesto en el uso del “cero”, ya que la “nada” en aritmética el alumno suele asociarla al número cero, pero en las explicaciones de álgebra es

usual que los docentes utilicen esa palabra en expresiones como “cuando no tenemos nada delante de la letra vamos a asumir que hay un uno”, pero al momento de resolver una ecuación surgen situaciones como $2x - 2x$ que generan confusión al alumno porque le daría cero. En aritmética, cero es nada, pero en álgebra nada es uno, entonces algunos concluyen que el resultado será “x”.

Siguiendo con la enseñanza de las ecuaciones, la resolución de tareas por parte de los alumnos nos mostró que se ha priorizado el método de resolución a través de la mecanización de los pasajes de términos y se ha dejado en segundo plano, o en algunos casos ha desaparecido, el objetivo, que es encontrar la solución comprendiendo qué implica que el valor o los valores hallados sean solución. Esto se puso de manifiesto en la resolución de la tarea 2, cuando los alumnos afirmaron que la única manera de saber si un número es solución de la ecuación es resolverla, sólo un alumno advirtió que podría reemplazar en la ecuación la variable por la solución propuesta para verificarla. Con respecto a la solución también observamos que por lo general los alumnos no asumen que hay distintos tipos de soluciones y en caso de que lo señalen no comprenden cuál es el significado, por ejemplo, de infinitas soluciones. Es decir que algunos alumnos saben que si llegan a una expresión de la forma $0x = 0$, la ecuación tiene infinita soluciones, pero no entienden el significado de ese tipo de solución. En cuanto al reconocimiento del objeto algebraico “ecuación”, la mayoría de los alumnos la reconocen buscando el signo igual y el uso de una incógnita. El frecuente uso de la x como incógnita en la educación media fortalece en algunos estudiantes la idea de que para que haya ecuación es suficiente la presencia de x . Así, por ejemplo, un alumno en la tarea 1 donde se le informa que una bolsa tiene b bolas, señala: “ b es un número incógnito, es x ” mostrando que x para muchos alumnos es sinónimo de incógnita. Estos resultados confirman la segunda hipótesis: los estudiantes consideran los objetos algebraicos como si fueran números, es decir, continúan utilizando las reglas de la aritmética.

Del Puerto, Minnard y Seminara (2006) también analizan los errores de aprendizaje en matemática, tomando contenidos de álgebra, pero para alumnos que cursan los últimos años de la educación media en la Argentina y sólo clasifican los errores teniendo en cuenta la frecuencia y causas según categorizaciones vigentes en la bibliografía consultada, no indagan sobre la comprensión conceptual o sobre el razonamiento que utilizan los alumnos al resolver las actividades. Consideran que la identificación de los errores permite que el docente esté más atento a la hora de diseñar actividades que permitan ayudar a los estudiantes a sortear los obstáculos. Nosotros consideramos que además se debe hacer hincapié en la gestión de la clase, particularmente anticipando las intervenciones docentes. Pero para que las inter-

venciones sean eficientes y usen el error como instancia de aprendizaje, se debe tener conocimiento de las creencias y concepciones del alumno, es decir la lógica que guía su accionar. Por lo tanto es importante interpretar el significado del conocimiento y la comprensión del objeto que tienen los estudiantes, aporte de esta investigación. Asimismo, somos conscientes que sería conveniente realizar un tratamiento exhaustivo de todos los errores que pueden surgir cuando los alumnos realizan tareas, ya que este estudio sólo consideró cinco tareas.

OBSTÁCULOS QUE PROVOCAN LOS ERRORES

Siguiendo la clasificación de obstáculos de Brousseau (1989), podemos concluir que los errores de naturaleza epistemológica evidenciados en la investigación, es decir, aquellos ligados al propio concepto son:

- Errores en el uso del lenguaje algebraico cuando deben traducir del lenguaje coloquial al simbólico haciendo uso de las generalizaciones.
- Errores al agrupar términos literales con los que no lo son. Siguen utilizando reglas de la aritmética cuando se suman o restan números como si no existiera la parte literal del término.
- Errores de cálculo cuando operan con números enteros.

Y los errores de naturaleza didáctica, es decir, aquellos vinculados con las decisiones didácticas que toma el docente, son:

- Errores al realizar pasajes de términos y factores en una ecuación.
- Errores de reconocimiento del objeto algebraico.
- Errores al analizar las soluciones de una ecuación.
- Errores al realizar generalizaciones.

Si bien los errores provocados por obstáculos epistemológicos son necesarios en el proceso de aprendizaje del álgebra inicial, es primordial que el docente estudie y reflexione sobre ellos para lograr la significación de los objetos algebraicos. Los obstáculos didácticos deben ser evitados por el docente. Las entrevistas a los alumnos sobre la naturaleza de los errores, muestra que la mayoría son reforzados por la metodología utilizada por el docente o por las decisiones que toma sobre qué objetos algebraicos incluir en la enseñanza y que concepción de variable considerar. Nos cuestionamos sobre cuáles serán las concepciones de los docentes acerca de los errores que cometen los alumnos. Posiblemente los docentes tengan una visión muy reducida sobre su naturaleza y la gran influencia que ellos ejercen sobre tales errores.

FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ÁLGEBRA

Consideramos que estos resultados están relacionados con dos aspectos fundamentales: el primero es la formación inicial de los docentes, ya que no se aborda o es insuficiente el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje del álgebra en esta instancia. El segundo aspecto es la falta de momentos de reflexión sobre el cómo se enseña. Los lineamientos dados en el Diseño Curricular de la provincia de Salta contemplan los tópicos para promover el pensamiento algebraico, pero el sistema educativo sólo genera espacios para especificar el **qué se enseñará**; no existen instancias para la reflexión sobre el **cómo y para qué** se pretende enseñar desde una lógica diferente de la convencional. Los docentes al momento de seleccionar los contenidos hacen una opción por lo que conocen y dominan, además que sus concepciones y creencias sobre cómo y qué enseñar están sujetas a sus propias experiencias cuando aprendieron álgebra en la escuela secundaria y seguramente también a la formación como docentes. Dichos lineamientos tampoco llegan de la mano de capacitaciones para promover la reflexión y que los docentes tomen conciencia de que analizar los errores de sus alumnos y comprender sus causas les permite poder anticiparlos y, de esa manera, gestionarlos a través de las interacciones, buscando que el alumno aprenda a partir del trabajo con los propios errores. La gestión del error por parte del docente se debe realizar a través de preguntas oportunas al alumno, para ello es importante tener una comprensión de la naturaleza del error. Los errores forman parte del proceso de aprendizaje y, como lo señalan Brousseau, Davis y Werner (1986), los alumnos piensan frecuentemente acerca de sus tareas matemáticas de un modo distinto de lo que esperan los docentes; sin embargo, esa vía de pensamiento tiene una lógica que puede resultar inesperadamente útil en algunos casos y por ello se elogia. Otras veces, este modo personal de pensamiento omite algo que es esencial y entonces lo denominamos error. Pero en ambos casos siempre hay una lógica que es necesario que el docente conozca y analice.

Consideramos que es necesario realizar un tratamiento didáctico del error y en ese sentido adherimos a Martinand (1989) que expresa que “el error no es un defecto del pensamiento sino el testigo inevitable de un proceso de búsqueda” y también remarca que el error debe estar al servicio del alumno. Desde este enfoque habría que prever los errores y considerarlos vitales en el proceso de aprendizaje.

SUGERENCIAS

Finalmente realizamos las siguientes sugerencias:

- Generar espacios de reflexión, como jornadas de articulación, reuniones por área, grupos de estudio, para que los docentes del área de Matemática seleccionen contenidos, incluyendo en cada año los tres significados de las variables y acuerden modos de enseñanza para el álgebra inicial.
- En caso de tener que priorizar contenidos, considerar que los vinculados con el álgebra revisten gran importancia. Del mismo modo, el proceso de generalización, fortalecido por una concepción de enseñanza que promueve la modelización algebraica, favorece el logro de uno de los principales objetivos de la escuela secundaria como es el que el alumno adquiera un pensamiento formal.
- Analizar los errores de los alumnos y gestionarlos en clase con la finalidad de que sean oportunidad de aprendizaje y no una instancia de “castigo”.
- Promover el pensamiento variacional a partir del uso de la variable como relación funcional presentado en diferentes registros: tabla, gráfico y simbólico. La incorporación de las TIC mediante un software matemático de tratamiento de funciones contribuiría con su adquisición, ya que permite trabajar en los registros mencionados.
- Habilitar en la formación inicial espacios para reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje del álgebra.
- Implementar cursos de capacitación que retomen investigaciones sobre la enseñanza inicial del álgebra, propicien la reflexión sobre las dificultades, obstáculos y errores de enseñanza-aprendizaje, aporten sugerencias que impacten sobre las prácticas de los docentes.
- Instaurar en las escuelas secundarias espacios para que los docentes investiguen sobre las diferentes problemáticas de sus alumnos, ya que de esta manera es más fácil tomar decisiones para actuar sobre las realidades de su propio ámbito: el de su aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRATE, R.; FONT, V. y POCHULU, M. (2008).** “Obstáculos y dificultades que ocasionan algunos modelos y métodos de resolución de ecuaciones”. En *Proyecciones*, 6 (2), pp. 49-56
- ALURRALDE, F. y IBARRA, L. (2007).** “El uso de las letras en álgebra, Análisis de una evaluación de primer año de estudiantes de ingeniería”. En *Revista de Educación Matemática. Trabajos de Investigación y Propuestas de Enseñanza*. Recuperado de http://www.famaf.unc.edu.ar/~revm/Volumen23/digital23-1/Investigaci%F3n/Alurralde_tra.pdf
- BOLEA, P. (2004).** *El proceso de algebrización de organizaciones matemáticas escolares*. Serie Monografías del Seminario Matemático García de Galdeano, 29. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- BROUSSEAU, G. (1989).** “Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques”. En N. BEDNARZ y C. GARNIER, *Construction des savoirs. Obstacles et Conflits*. Ottawa: CIRADE Agence d’Arc, pp. 41-63.
- BROUSSEAU, G., DAVIS, R. y WERNER, T. (1986).** “Observing Students at Work”. En B. CHRISTIANSEN, G. HOWSON y M. OTTE (eds.), *Perspectives on Mathematics Education*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.
- CHARNAY (1994).** “Aprender por medio de la resolución de problemas”. En C. PARRA y I. SAIZ (comps.), *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.
- DEL PUERTO, S., MINNARD, C. y SEMINARA, S. (2006).** “Análisis de los errores: una valiosa fuente de información acerca del aprendizaje de las Matemáticas”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 38, vol. 4.
- GODINO, J. D. y BATANERO, C. (1994.)** “Significado institucional y personal de los objetos matemáticos”. En *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 14, N° 3, pp. 325-355.
- KIERAN, C. y FILLOY, E. (1989).** “El aprendizaje del álgebra escolar desde una perspectiva psicológica”. En *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, pp. 229-240.
- MARTINAND, J. (1989).** “Pratiques de reference, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques”. En *Les Sciences de l’Éducation*, 2, pp. 23-29.
- SCHLIEMANN, A., CARRAHER, D. y BRIZUELA, B. (2011).** *El carácter algebraico de la aritmética*. Buenos Aires: Paidós.
- TERIGI, F. y DIKER, G. (2005).** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

URSINI, S. y TRIGUEROS, M. (1998). Dificultades de los estudiantes universitarios frente al concepto de variable. En F. HITT (ed.), *Investigaciones en Matemática Educativa* II, pp. 445-463. Grupo Editorial Iberoamérica: México.





INCLUSIÓN DE NOCIONES DE FÍSICA MODERNA EN EL NIVEL SECUNDARIO

Karina Rita LUNA

karinaluna@arnet.com

Andrea Georgina ROLDÁN

andrearoldanvillagra@yahoo.com.ar

Elvio ROLDÁN CISNEROS

elvio_rolدان@yahoo.com.ar

Silvana Eugenia DEL VALLE BRIZUELA

silebcrazy@hotmail.com

IES “Estanislao Maldones”

San José, Piedra Blanca, Catamarca

IES Andalgalá

Andalgalá, Catamarca

RESUMEN

La inclusión de nociones de Física Moderna en el Nivel Secundario representa unos de los desafíos curriculares más importantes para los docentes de este nivel educativo, porque los interpela a pensar y diseñar clases sobre una temática nueva para este Nivel, generando nuevos interrogantes sobre la enseñanza de la física, su abordaje didáctico y conceptual. Estas nociones de Física Moderna están presentes en los Diseños Curriculares de la Provincia de Catamarca en la Orientación Ciencias Naturales, sin embargo, por diferentes motivos, los docentes no los incluyen o desarrollan en sus programas.

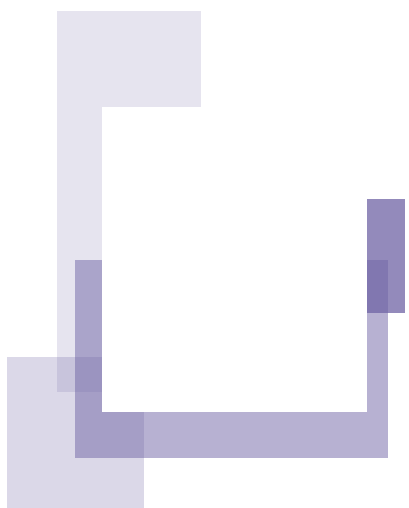
El desarrollo de la investigación permitió la producción de una propuesta en forma de secuencia didáctica completa para el aula con la finalidad de generar un espacio que permita acciones concretas de actualización curricular. Para ello se analizaron los fundamentos cognitivos, didácticos, epistemológicos y físicos que dan marco a la inserción de las nociones de Física Moderna y Contemporánea en las aulas de Nivel Secundario.

La investigación fue cuantitativa, de alcance descriptivo y se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control no equivalente. El proceso de investigación permitió evaluar los resultados sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación con el tema. Luego de la implementación del material producido, también se pudo conocer la opinión de los docentes en relación con esta temática.

Se espera poder utilizar los resultados de esta investigación a futuro para realizar mejoras en las secuencias o generar nuevas secuencias didácticas.

Finalmente, nos interesa, en particular, propiciar acciones de capacitación docente basadas en investigaciones educativas.

Palabras Clave: Actualización - Aprendizaje - Enseñanza - Física nuclear



INTRODUCCIÓN

Actualmente, a partir de la aprobación de la Resolución CFE N° 180/12 de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria en Ciencias Naturales, se produce una actualización disciplinar de los contenidos de la física que se deben abordar en este Nivel. En este contexto, en la Provincia de Catamarca, en los diseños curriculares del Nivel Secundario –Ciclo Orientado en Ciencias Naturales– se encuentra presente en el 5^{to} año la materia Física Contemporánea.

Partiendo de la premisa de que es importante actualizar el currículo de Física en la Escuela Secundaria y de la constatación de que todavía hay mucho que hacer para alcanzar este objetivo, realizamos un estudio que nos permitiera la identificación de nociones de Física Moderna y Contemporánea según la opinión de docentes y expertos, acompañado de la elaboración de materiales para la enseñanza de estas nociones, la preparación de profesores para enseñar esas nociones, y, finalmente, su utilización en el aula con estudiantes de Secundaria. Esta investigación fue realizada en dos escuelas secundarias de la provincia de Catamarca, ubicadas una en la Capital y otra en el Departamento Andalgalá (a 250 kilómetros de la capital provincial).

El trabajo de investigación se inició realizando un diagnóstico de las posibles causas de la presencia o ausencia de contenidos de Física Moderna y Contemporánea en el Nivel Secundario. Posteriormente, consideramos importante conocer la opinión de los profesores de Nivel Superior y Nivel Universitario, especialistas en la disciplina, en relación con cuáles son los contenidos significativos de la Física Moderna y Contemporánea que deberían incluirse

en los programas de Física del Nivel Secundario, en la orientación Ciencias Naturales de la provincia de Catamarca.

El objeto de estudio de la investigación centró su foco de interés en torno a la inclusión de nociones de Física Moderna en los diseños curriculares de Nivel Secundario en la Provincia de Catamarca, lo cual implicó el desarrollo de una temática que nunca fue incluida en el aula, por lo que representa un desafío desde lo didáctico y conceptual. Esto nos permitió plantearnos las siguientes preguntas:

- ¿Qué nociones de Física Moderna se estudian en la Escuela Secundaria?
- ¿Hay una distancia entre lo que se estudia efectivamente en el aula y lo que se propone estudiar en los diseños curriculares?
- ¿Cuáles son las consideraciones tenidas en cuenta por los docentes para la inclusión o no de estas nociones en los programas?
- ¿Cuáles son las posibles causas por las cuales los docentes deciden no incluir los contenidos de la Física Moderna y Contemporánea en los programas del Nivel Secundario?

En los últimos años, ha surgido un creciente interés de los investigadores en la enseñanza de la física sobre cómo incluir los temas de la Física Contemporánea y Moderna en las clases de Física en las Escuelas Secundarias. Al respecto, actualmente la literatura presenta diferentes enfoques metodológicos para su enseñanza e inclusión:

Ostermann y otros (2000), parte del hecho de que son tres las vertientes más representativas de propuestas de enfoques metodológicos para introducir la Física Moderna y Contemporánea en la Enseñanza Media: la exploración de los límites de los modelos clásicos, la no utilización de referencias a los modelos clásicos y la elección de tópicos esenciales.

Brockington (2005), realiza una investigación que involucra una propuesta de actualización curricular. Este investigador señala que los contenidos de la Física Moderna y Contemporánea, en general están ausentes de las aulas del Nivel Medio. El autor hace un análisis basado en la “Transposición Didáctica”, propuesta por Yves Chevallard, a partir del cual aporta algunos elementos que cuestionan la aplicabilidad de las contribuciones de la Transposición Didáctica en temas de la nueva física.

Moreira y Krey (2009) proponen una investigación respecto de la enseñanza de conceptos de la Física de Partículas. En esta investigación, el aporte proviene de las Teorías de los Campos Conceptuales de Vergnaud y del Aprendizaje Significativo de Ausubel, que les permite a los autores desarrollar una intervención didáctica basada en situaciones diseñadas para dar sentido a los conceptos.

En su tesis doctoral, Monteiro (2010) analiza el discurso de los profesores y de los libros didácticos de Nivel Medio y su abordaje sobre la enseñanza de la Física Moderna y Contemporánea y sus implicaciones en la educación. El trabajo nos aporta un análisis del discurso de los profesores de Física, desde la teoría educacional crítica sobre por qué incluyen o no los temas de Física Contemporánea en sus clases.

Vicentini (2011), por su parte, describe los fundamentos teóricos necesarios para la enseñanza de la Física Moderna con métodos alternativos y experimentos básicos y de fácil acceso.

En la Argentina, encontramos como antecedentes para nuestra investigación las producciones emergentes de la tesis doctoral de Fanaro (2009). Particularmente, podemos citar la investigación y desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza de la física en la Escuela Secundaria: Nociones Cuánticas, en la cual se describe el proceso de desarrollo de una secuencia didáctica para enseñar conceptos fundamentales de Mecánica Cuántica en la Secundaria.

En el mencionado trabajo, se definen las distintas estructuras conceptuales que es necesario reconstruir para abordar el problema de cómo enseñar nociones cuánticas partiendo de la situación del alumno, respetando su lugar e invitándolo a que asuma su responsabilidad, es decir, generando una dinámica emocional de aceptación.

Retomamos al planteo inicial, en relación con las prescripciones curriculares provenientes de los NAP de Ciencias Naturales para el Ciclo Orientado. Al respecto, podemos señalar: [...] “la enseñanza en la Orientación de Ciencias Naturales procura acercarse a los problemas científicos de actualidad con relevancia social, así como a las metodologías científicas implicadas. Es de esperar que la ciencia sea presentada en las aulas como una actividad humana que forma parte de la cultura y que se analice el dinamismo e impacto social de los temas de su agenda.” En los NAP también se reconoce el papel y los aportes de las investigaciones didácticas para propiciar en el aula procesos de enseñanza y aprendizaje y la posibilidad del desarrollo de habilidades asociadas a la investigación:

La construcción de ideas científicas escolares se basa en interactuar con nueva información, pensar sobre ella en un proceso de intercambio y comunicación en el aula. En este proceso se crea, a través del lenguaje, un mundo conjeturado de entidades y procesos, formado por modelos y conceptos científicos que se correlacionan con los fenómenos observados y que permiten explicarlos. En este sentido, en los últimos años, la investigación en las didácticas específicas ha contribuido a avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como, en los resultados que se obtienen de la aplicación de estrategias como las anteriormente mencionadas. (Marcos de Referencia, Bachiller en Ciencias Naturales, Res. CFE N° 142/11)

En resumen, en la literatura referida a la Física Moderna y Contemporánea en el currículo de Física y en las prescripciones curriculares nacionales y provinciales para el Nivel, hay varios argumentos a favor de la inclusión de nociones actuales en ese currículo, con divergencias metodológicas respecto de cómo incluirlas, algunas sugerencias relativas a qué nociones incluir y algunas investigaciones sobre experiencias en el aula.

El análisis de diferentes estudios nos permite afirmar que es escasa la producción de investigaciones acerca de la formación de los profesores de física para enseñar esos tópicos y que describan la elaboración de materiales instruccionales adecuados, destinados a profesores y alumnos.

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico de la investigación se realizó por medio de un estudio descriptivo, con la recolección de datos de corte cualitativo y cuantitativo. El diseño de la investigación fue cuasi experimental, con grupo control no equivalente. Es un diseño cuasi experimental, porque no se realizó una elección al azar de sujetos ni de escuelas, que nos permitió la elección de un determinado grupo de estudiantes que cursan el 5^{to} año de la Escuela Secundaria en la Orientación Ciencias Naturales. En esta investigación, los grupos escolares estaban formados con anterioridad a la investigación:

- Grupo A (17 estudiantes del 5^{to} año del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales), Escuela Secundaria del Departamento Andalgalá: Con este grupo se implementa la secuencia didáctica con el material producido sobre el tema.
- Grupo B (29 estudiantes del 5^{to} año del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales), Escuela Secundaria de Departamento Capital: Este grupo desarrolla el tema de la forma habitual que lo hace la docente de Física, es decir, no utiliza la secuencia producida.

Consideramos nuestra investigación de corte descriptivo, porque nos interesó hacer una descripción sobre esos estudiantes y las escuelas donde cursan sus estudios, con el propósito de introducir las nociones de la Física Moderna y ver qué ocurría durante su inclusión.

Para la recolección de la información se aplicó:

- La Prueba Dhelpi a docentes de Nivel Superior y Nivel Universitario, especialistas en Física Moderna y Contemporánea;

- Pretest y Postest a estudiantes del 5^{to} año de los grupos A y B;
- Entrevista al docente del Grupo A;
- Además del análisis documental: NAP, Diseños curriculares de la provincia de Catamarca, programas de las escuelas donde se realizó la investigación.

A partir de estas técnicas, se indagó las nociones de Física Moderna y Contemporánea que se estudian en la Escuela Secundaria y las causas de la inclusión o no de estas.

Se registró la información por medio de cuestionarios, escala de actitudes, análisis documental y observaciones, considerando los siguientes aspectos:

- Presencia o ausencia de contenidos de Física Moderna o Contemporánea en los programas de escuelas de Nivel Secundario;
- Conocimiento de los docentes acerca de qué contenidos corresponden a la Física Contemporánea y cuáles a la Moderna;
- Razones de valor por las cuales se incluyen o no los contenidos;
- Identificación en los programas de algunas sugerencias o recomendaciones metodológicas para su abordaje;
- Indagación sobre los recursos didácticos y bibliográficos usados por los docentes para el tratamiento de los contenidos señalados.

Con ayuda del análisis documental, pudimos analizar algunas consideraciones de orden conceptual y metodológico en torno a la enseñanza de estos contenidos y con la entrevista al docente que implementa la secuencia didáctica y los materiales se pudieron recolectar evidencias de un tratamiento desde lo didáctico.

Se trabajó en la elaboración de materiales con la profesora de Física de la escuela secundaria del Grupo A .

Para la selección de las nociones de Física Contemporánea y Moderna, se utilizó la Prueba Delphi. Para ello, se seleccionó a tres personas especialistas en el tema:

- 1 docente de Física de Nivel Universitario, con especialización en la temática;
- 1 docente universitario e investigador en enseñanza de la Física,
- 1 profesor de Física de Nivel Superior a cargo de la cátedra Física Cuántica y Práctica Docente del Profesorado en Física y docente de Nivel Secundario.

Las unidades de análisis de la Prueba Delphi fueron los especialistas en la temática.

En la elaboración de los materiales instruccionales para la enseñanza de tópicos de Física Moderna y Contemporánea, se utilizaron documentos oficiales, trabajos de investigación, secuencias didácticas, unidades didácticas y guías de actividades.

Como se señaló anteriormente, en la elaboración de los materiales, se involucró a la docente del Grupo de estudiantes A, y con ella se indagó acerca de la problemática de la actualización curricular, las dificultades encontradas en el aula, las intensiones de incorporar estos tópicos en su práctica docente habitual y las dificultades en la elaboración del material para el aula.

Para la evaluación de la utilización del material instruccional elaborado, se analizaron los resultados del Pretest y del Postest aplicados a los estudiantes de los grupos A y B.

En lo que respecta a estos recursos, se analizaron las respuestas acertadas al Postest, el aprendizaje de los alumnos de los tópicos de Física Moderna propuestos y los porcentajes obtenidos en cada respuesta. Para ello, las técnicas de análisis de la información utilizadas fueron: disposición y transformación de datos, análisis de contenido, obtención de resultados y conclusiones.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizaron en función de la muestra de los individuos que la constituyeron : expertos, profesores y estudiantes.

Los apartados en torno a los cuales se organizaron los resultados fueron:

1. La selección de nociones de Física Moderna y Contemporánea:

- a. Descripción del instrumento utilizado para obtener información sobre la concepción de los docentes acerca de la enseñanza de la Física Moderna (posibilidades y estrategias metodológicas para trabajar).
- b. Descripción de los resultados de la encuesta aplicada a los tres docentes que conformaron la muestra.

2. Los conocimientos de los alumnos, anteriores y posteriores a la aplicación de las secuencias didácticas :

- a. Descripción del Pretest-Postest.

- b. Presentación en tablas de los datos cuantitativos obtenidos en el Pretest y Postest aplicados a los grupos A y B (estudiantes de 5^{to} año de Nivel Secundario de la Modalidad de Ciencias Naturales).

3. La elaboración de los materiales instruccionales para la enseñanza de tópicos de Física Moderna y Contemporánea.

1. La selección de nociones de Física Moderna y Contemporánea

En correspondencia con uno de los objetivos de la investigación, que fue la actualización del currículo de Física en el Nivel Secundario, en la primera etapa del proyecto buscamos identificar los tópicos de Física Moderna y Contemporánea que según la opinión de expertos (profesores de Física de Nivel Secundario y de Nivel Terciario) deberían incorporarse en la enseñanza Secundaria.

- a. El instrumento utilizado para obtener información sobre la concepción de los docentes acerca de la enseñanza de la Física Moderna consistió en una encuesta, con preguntas abiertas y cerradas, en las cuales se incluyó una escala de valoración.

Las preguntas se orientaron a conocer la opinión de los docentes sobre qué contenidos consideran significativos, las posibilidades de su enseñanza en el Nivel Secundario y las estrategias metodológicas sugeridas para trabajar.

Se presentaron los contenidos sugeridos por los diseños curriculares provinciales y los NAP de Secundaria Orientada en Ciencias Naturales con una escala Likert para que los especialistas indicaran, de acuerdo a su opinión, la relevancia de determinados contenidos.

Con los resultados de la Prueba Delphi, el equipo de investigación, junto con la profesora del Grupo de estudiantes A, diseñó una secuencia de actividades para desarrollar las nociones de Física Moderna correspondiente a la física del átomo y a la física del núcleo.

- b. Descripción de los resultados de la encuesta aplicada a los tres docentes que conformaron la muestra:

Cuando los especialistas que respondieron a la Prueba Delphi, analizando los contenidos que prescribe el diseño curricular de la provincia de Catamarca en relación con la materia Física Moderna (denominación de acuerdo al diseño), consideraron muy importante incluir la enseñanza de la física del átomo y la física del núcleo por su cercanía con los contenidos que se desarrollan desde la materia Química. Pero la razón fundamental que esgrimieron radica en que la comprensión de estos conceptos inducen a una mayor aproximación al modelo

atómico actual: Estado. Incerteza cuántica. Constante de Planck. Dualidad onda-partícula. Modelo.

Asimismo, estos contenidos se encuentran en los NAP del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales- física: [...] “La comprensión de diversos fenómenos naturales –terrestres y celestes– y de aplicaciones tecnológicas –micro y macroscópicas– a partir del análisis y utilización de modelos físicos, diferenciando y articulando las nociones de partícula, onda y campo”.

En relación con las recomendaciones didácticas para su abordaje, los especialistas coincidieron en la necesidad de adaptar los materiales bibliográficos existentes al nivel de los estudiantes, seleccionar fuentes bibliográficas de divulgación científica, el uso de material audiovisual, el uso de modelos y simulaciones acompañadas de las correspondientes guías de trabajo o trabajos prácticos.

En las entrevistas realizadas a los tres docentes seleccionados para la investigación, estos consideraron posible la enseñanza de temáticas de Física Moderna y Contemporánea en el Nivel Secundario, pero sin profundizar en los modelos matemáticos que escapan al nivel y a la comprensión cognitiva de los alumnos de Secundaria.

2. Los conocimientos de los alumnos, anteriores y posteriores a la aplicación de las secuencias didácticas

- a) El instrumento utilizado fue una adaptación del presentado en el trabajo de Ostermann, Moreira (2000), que se reproduce a continuación, en el cual se incluyen preguntas abiertas y cerradas con opciones múltiples

CUESTIONARIO SOBRE FÍSICA DEL ÁTOMO Y DEL NÚCLEO (Ostermann, Moreira, 2000)

- 1) ¿Cuál es la imagen que tienes de un átomo? Intenta dibujarla en una figura.
- 2) ¿Tienes idea de cuál(les) es(son) la(s) más pequeña (s) porción(nes) que forman toda la materia en el universo? Explícalo con tus palabras.
- 3)a) ¿Cuáles son los tipos de fuerzas que conoces?
- b) Da ejemplos de fuerzas que observes en la naturaleza o que ya hayas estudiado.
- c) ¿Es posible clasificarlas? ¿Son muchas?

ELIGE LA MEJOR RESPUESTA EN CADA ÍTEM

- 1) Un pedazo de hierro y una cierta cantidad de agua tienen en común:
a) los átomos

- b) las moléculas
 - c) protones, neutrones y electrones
- 2) El átomo es:
- a) indivisible
 - b) divisible en dos partes
 - c) divisible en más de dos partes
- 3) Los protones y los neutrones:
- a) están constituidos por porciones más pequeñas
 - b) no están constituidos por porciones más pequeñas
 - c) unos están constituidos por porciones más pequeñas y otros no
- 4) En el núcleo, los protones se repelen mutuamente, ¿cómo, entonces, permanecen juntos en un mismo núcleo?
- a) debido a la presencia de los neutrones
 - b) debido a la presencia de los electrones
 - c) porque hay otro tipo de fuerza que los mantiene unidos
- 5) Los electrones, según el modelo actual de la estructura de la materia:
- a) están constituidos por porciones más pequeñas
 - b) no están constituidos por porciones más pequeñas
 - c) no se sabe si están o no constituidos por porciones más pequeñas
- 6) La fuerza gravitacional es:
- a) siempre repulsiva
 - b) siempre atractiva
 - c) a veces, atractiva y, a veces, repulsiva
- 7) La fuerza electromagnética es:
- a) a veces, atractiva y, a veces, repulsiva
 - b) siempre atractiva
 - c) siempre repulsiva
- 8) La fuerza fuerte residual:
- a) atrae neutrones y protones
 - b) atrae electrones y protones
 - c) atrae protones entre sí
 - d) no conozco el tema

- 9) La fuerza fuerte fundamental:
- a) es responsable de la formación de los átomos
 - b) actúa en partículas con carga de color
 - c) actúa sobre leptones
 - d) no conozco el tema
- 10) La fuerza débil:
- a) es responsable de la estabilidad del núcleo
 - b) es la fuerza responsable del decaimiento beta
 - c) es la fuerza de menor intensidad en la naturaleza
 - d) no conozco el tema
- 11) A la palabra radiactividad la relacionas con:
- a) contaminación
 - b) radiación
 - c) algún tipo de fuerzas
 - d) emisión de partículas
 - e) reactores nucleares
 - f) isótopos
 - g) desintegración
 - h) otras palabras:

Cuadro 1

Para este artículo, se seleccionan las respuestas a las preguntas 1 y 3 del Pretest-Postest.
Pregunta 1: ¿Cuál es la imagen que tienes de un átomo? Intenta dibujarla en una figura.

Grupo de estudiantes A

Grupo A: un 47% de los estudiantes en instancias del Pretest representaron una imagen del átomo con electrones, neutrones y protones. Esto cambió luego de aplicación de la secuencia donde los resultados obtenidos con esta representación se incrementó a un 65%. El porcentaje restante de estudiantes utilizó para su representación círculos concéntricos sin indicaciones (18%) y el modelo de Thomson en menor porcentaje (18%).

En el Postest se observó un 30% de estudiantes que respondieron mediante una representación del modelo actual, situación que no se presenta en el Pretest.

Grupo B: en este grupo de estudiantes un 90% representó el átomo como el modelo atómico de Rutherford, el 10% restante no respondió la pregunta.

En las respuestas finales del Grupo A, se incrementó el porcentaje de alumnos que se refirió al átomo como unidad constituida por protones, electrones y neutrones, y los demás lograron caracterizar el modelo atómico actual e indicar orbitales, lo que evidencia que hubo una reestructuración del conocimiento a priori.

Preguntas incluidas en la número 3: ¿Cuáles son los tipos de fuerzas que conoces? Da ejemplos de fuerzas que observas en la naturaleza o que ya hayas estudiado. ¿Es posible clasificarlas? ¿Son muchas?

Estas preguntas buscan establecer el tipo de fuerzas que los estudiantes conocen, en particular si mencionan las fuerzas que se pueden encontrar en los átomos, fuerzas que experimentan los átomos entre sí, y las fuerzas que pueden experimentar las partículas subatómicas.

Los resultados obtenidos se tabulan en la siguiente tabla:

Categorías	Grupo A		Grupo B	
	Porcentaje de respuestas Pretest	Porcentaje de respuestas Postest	Porcentaje de respuestas Pretest	Porcentaje de respuestas Postest
Lista de fuerzas estudiadas u observadas	58,82%	41,17%	-	-
Confunde con otros conceptos físicos	11,76%	-	-	-
Dos fuerzas: gravitacional y electromagnética	5,88%	-	-	13,8%
Cuatro fuerzas: gravitacional, electromagnética, fuerte y débil	-	58, 82%	68,96%	86,20%
No ha aprendido nada / No sabe nada	-	-	-	-
No respondió la pregunta	23,52%	-	31,04%	-
Es capaz de clasificarlas pero no sabe cómo	-	-	-	-
Tres fuerzas	-	-	-	-

En la tabla, se observa que antes de la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes del Grupo A, confundían el concepto de fuerza con otros conceptos físicos, ejemplificaban principalmente la fuerza de gravedad, muy pocos reconocían la fuerza electromagnética, otro no contestaban la pregunta. En las respuestas finales, más de la mitad de los alumnos reconocían las cuatro fuerzas: gravitacional, electromagnética, fuerte y débil. En este punto, se infiere que los alumnos lograron incorporar a su estructura cognitiva las fuerzas que actúan a nivel nuclear.

De las preguntas del Pretest-Posttest de opción múltiple, seleccionamos algunas de ellas: preguntas 2, 4, 9, 10 y 11.

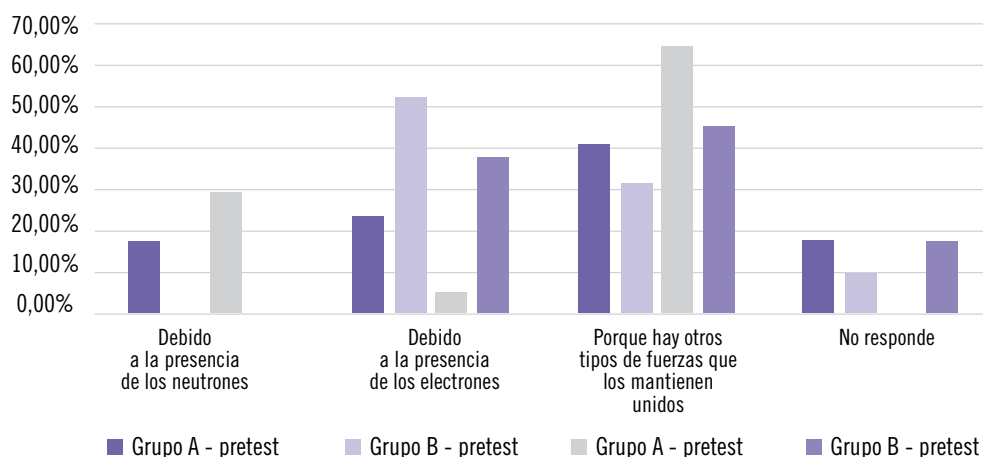
Pregunta 2: en el Pretest un 53% de los estudiantes del Grupo A consideró al átomo indivisible, mientras que un 48% de los estudiantes del Grupo B respondió lo mismo. El resto de los estudiantes de ambos grupos consideró al átomo divisible en dos o más partes.

En el Posttest los resultados cambian significativamente en el Grupo A, donde el porcentaje favorable a la indivisibilidad del átomo llega sólo al 23%. En el Grupo B, sin embargo, persiste la idea de la indivisibilidad del átomo (52%).

Pregunta 4: En el núcleo, los protones se repelen mutuamente, ¿Cómo, entonces, permanecen juntos en un mismo núcleo?

Los resultados obtenidos para esta pregunta se presentan por medio del siguiente gráfico. De este se desprende que los estudiantes del Grupo A mejoraron su respuesta en el Posttest.

Pregunta 4: Resultados de pretest - posttest Grupo A y B



Las preguntas 9 y 10 indagan acerca de la conceptualización de los estudiantes sobre las fuerzas fuerte y débil, y quiénes interaccionan en estas fuerzas o cuál es su origen.

En la pregunta 9, en el Pretest, mas de la mitad de los estudiantes de ambos grupos manifestó no conocer el tema (Grupo A: 58,82% y Grupo B: 72,41%). El porcentaje restante reconoció que es resultado de la interacción entre algún tipo de nucleones: neutrones y protones-electrones y protones- protones y protones. En un segundo momento, en el Postest, el Grupo A de estudiantes reconoció la interacción entre nucleones y disminuyó la opción de no conocer el tema. En el Grupo B, sin embargo, persistió el desconocimiento del tema.

Las respuestas a la Pregunta 11: A la palabra radiactividad la relacionas con, se presentan a continuación en la siguiente tabla.

	Grupo A		Grupo B	
Categoría	Porcentaje de respuestas Pretest	Porcentaje de respuestas Postest	Porcentaje de respuestas Pretest	Porcentaje de respuestas Postest
Contaminación	11,77%	5,89%		
Radiación	88,23%	64,71%	65,51%	75,86%
Algunos tipos de fuerzas	-	-	-	-
Emisión de partículas	-	23,52%	-	-
Reactores nucleares	-	-	34,49%	24,14%
Isótopos	-	5,88%	-	-
Desintegración	-	-	-	-
Otras palabras	-	-	-	-

Grupo A: en la tabla se refleja que inicialmente la mayoría de los estudiantes relacionaron la palabra radiación con los ítems: Contaminación, radiación. En un segundo momento, en el Postest, la totalidad de la muestra relacionó la palabra radiación con los ítems: Contaminación, radiación, emisión de partículas, reactores nucleares, isótopos, desintegración. Esto

demuestra que el tema radiactividad resultó de gran interés para los estudiantes de Nivel Secundario.

En el Grupo B, sin embargo, no se observan cambios en la conceptualización acerca del concepto radiactividad, manteniendo el tipo de respuesta en el Postest.

3. La elaboración de los materiales instruccionales para la enseñanza de tópicos de Física Moderna y Contemporánea

La opinión de los expertos en temas de Física Contemporánea o Moderna permitió direccionar el desarrollo del proyecto en función de las nociones de física del átomo y del núcleo.

Consideramos que el aporte sustancial del trabajo de investigación que desarrollamos está relacionado con la construcción de conocimientos relativos a la Física Moderna, adoptando un referencial didáctico y cognitivo. Se trata de la selección y análisis del conjunto de conocimientos científicamente aceptados que harán de referencia o darán lugar al saber enseñar. Este trabajo nos abre la puerta a la reconstrucción, al diseño y al análisis de la propuesta.

Las fases de diseño y análisis privilegian una dimensión didáctica (Otero, 2006; 2007), y el estudio de la conceptualización una dimensión cognitiva. El análisis didáctico, es, a priori, y supone la mayor anticipación posible de lo que acontecerá en el aula: las preguntas planteadas, las acciones esperadas y necesarias, el lenguaje utilizado, las intervenciones de los profesores, los acuerdos, etc.

En el marco de la investigación, el equipo de investigadores elaboró una secuencia de actividades con la docente de Física del Grupo de estudiantes A. Esta incluyó el diseño de materiales didácticos.

La secuencia de contenidos elaborada fue la siguiente:

Pretest

Clase 1

- Estructura de la materia. Trabajo de revisión retomando los conceptos.
- Modelos atómicos. Evolución histórica de los modelos.

Clase 2:

Revisión de conceptos: isótopos, corteza atómica, dimensiones del átomo, partículas subatómicas, masa y carga de las partículas subatómicas. Masa atómica y peso atómico.

Clase 3:

- El núcleo. Características
- Modelos nucleares: la gota, el colectivo
- Fuerza nucleares: Débil y fuerte

Clase 4:

- Era nuclear. Enfoque histórico. Partículas elementales de la era nuclear (muones, piones, neutrinos, fotones)

Clases 5 y 6:

- Radiactividad. Natural y artificial

Clase 7:

- Energía nuclear, fisión y fusión.

Clase 8:

- Física del Núcleo y su impacto en la ciencia, la tecnología y la sociedad.

Postest

La limitación en la extensión del presente artículo no permitió presentar la secuencia desarrollada y los materiales elaborados.

Para el análisis didáctico consideramos fundamental los aportes provenientes del Aprendizaje Significativo Receptivo de Ausubel y Novak (Ausubel, 1963, 1968; Ausubel y Novak, 1983; Novak y Gowin, 1988). Este enfoque considera al alumno como constructor de su propio conocimiento y como persona. Sin embargo, es una persona que para hacer su construcción, típicamente recibe información, capta significado y, si quiere aprender de manera significativa, presenta una disposición para relacionarla de manera no literal y no arbitraria con su conocimiento previo. Los aportes de estos autores enmarcaron nuestro trabajo desde el proceso de enseñanza y en el aspecto pedagógico. Decimos esto porque sus criterios son los que guiaron el diseño de los materiales y las secuencias didácticas.

Trabajamos teniendo en cuenta:

- Lo que el alumno ya sabe: su estructura cognitiva.
- Lo que se debe averiguar sobre esta estructura: investigar la estructura cognitiva pre-existente; poseer información sobre esta.
- Enseñar de acuerdo a esto: basar la enseñanza en lo que el alumno ya sabe; identificar los conceptos organizadores básicos de lo que va a ser enseñado y utilizar recursos y principios que faciliten el aprendizaje significativo.

El concepto básico o central de este planteamiento es el aprendizaje significativo (con significado), un modo de aprender que implica tener en cuenta tres rasgos definitorios:

- La interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos es la característica clave de este tipo de aprendizaje .

- En dicha interacción, el nuevo conocimiento debe relacionarse de manera no arbitraria y sustantiva (no al pie de la letra) con lo que el aprendiz ya sabe y este debe presentar una predisposición para aprender.

Así, es imprescindible tener en cuenta las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, que se pueden esquematizar de la siguiente forma:

1. Material potencialmente significativo

- el material debe tener significado lógico
- los conceptos y proposiciones pertinentes y significativos deben estar disponibles en la estructura cognitiva del aprendiz.

(Significado lógico de los materiales → psicológico asignado por el sujeto)

2. Disposición para aprender: El aprendiz debe presentar una disposición para relacionar de manera sustantiva y no arbitraria el nuevo material, potencialmente significativo, a su estructura cognitiva.

Dado que el aprendizaje significativo requiere conocimiento previo, relevante para dar significado al nuevo conocimiento, este debe estar presente en la estructura cognitiva del aprendiz. Cuando esto no ocurre se requiere un organizador previo: para Ausubel, la principal función de un organizador previo es la de servir de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber para que pueda adquirir de manera significativa el nuevo conocimiento.

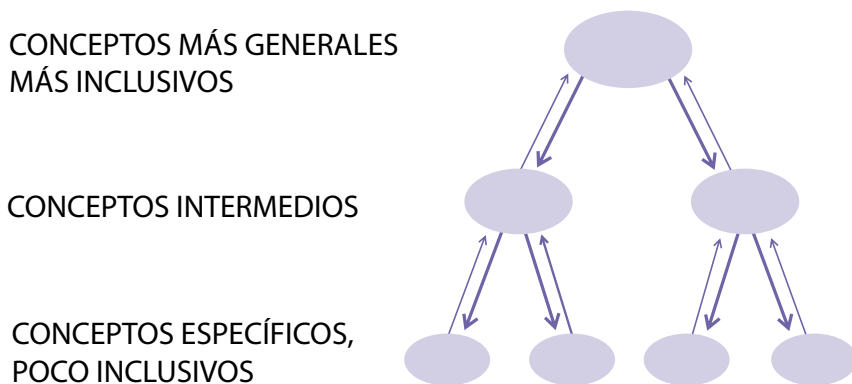
Sin embargo, posiblemente, los organizadores previos son más eficaces como recurso didáctico para explicitar la relacionabilidad del nuevo material con los conceptos subsumidores ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. (Frecuentemente el alumno tiene los subsumidores, pero no percibe su relación con nuevos conocimientos).

Para organizar la enseñanza, acorde con la pretensión de que el alumnado desarrolle un aprendizaje significativo, Ausubel propone cuatro principios programáticos:

Diferenciación progresiva: cuando la materia de enseñanza se programa de acuerdo con ese principio, las ideas más generales, más inclusivas de la disciplina se presentan al principio de la enseñanza y se van diferenciando progresivamente en términos de detalles y especificidades a lo largo del proceso.

Reconciliación integradora: es lo contrario de la práctica usual de los libros de texto de compartimentalizar conocimientos en capítulos y subcapítulos. De acuerdo con ese principio, la enseñanza debe explícitamente explorar relaciones entre conocimientos, indicando diferencias y semejanzas significativas, reconciliar inconsistencias reales o aparentes, integrar o cambiar ideas similares.

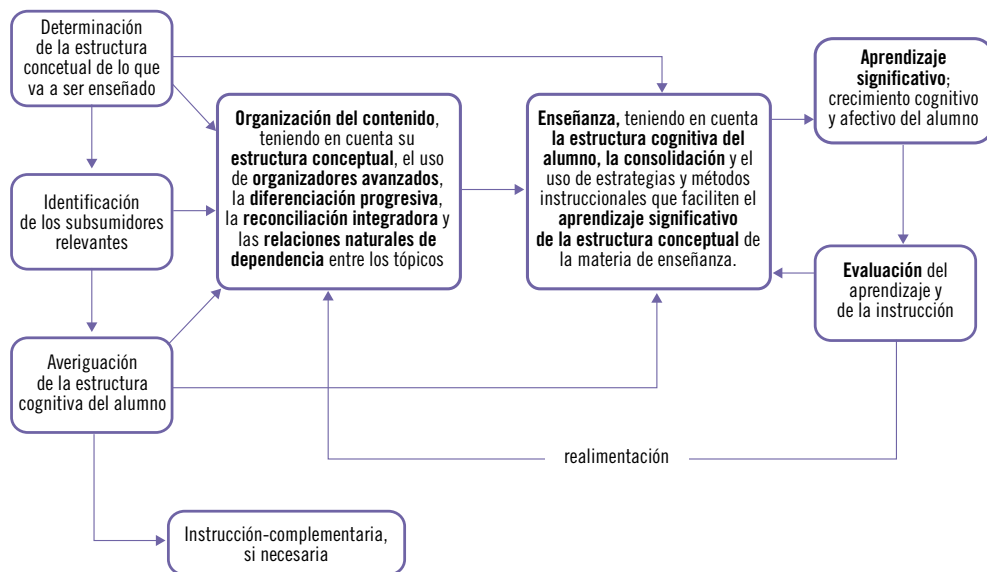
La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora están representadas esquemáticamente en la siguiente figura .



Representación del modelo ausubeliano de la diferenciación conceptual progresiva y de la reconciliación integradora. Las líneas más fuertes sugieren la dirección que se recomienda para la **diferenciación progresiva** de conceptos. Las líneas más claras sugieren la **reconciliación integradora**: para alcanzarla de manera más eficaz, se debe “descender” de los conceptos generales hacia los particulares y “subir” otra vez hasta los generales (Moreira, 2006).

Organización secuencial: implica respetar y aprovechar didácticamente dependencias secuenciales naturales existentes en la materia de enseñanza. Para Ausubel, es más fácil para el alumno organizar sus subsumidores jerárquicamente si en la enseñanza los tópicos están secuenciados en términos de dependencias jerárquicas naturales del contenido curricular.

Consolidación: tiene que ver con el dominio de ciertos conocimientos antes de la introducción de nuevos conocimientos. Si el conocimiento previo es la variable más importante para la adquisición de nuevos conocimientos es natural insistir en el dominio de conocimientos previos antes de introducir nuevos conocimientos. No obstante, es necesario tener cuidado con este principio y no caer en el conductismo. El aprendizaje significativo es progresivo, el dominio de un cuerpo de conocimientos es progresivo (Moreira, Caballero y Rodríguez, 2004). La consolidación ausubeliana no debe ser confundida con el aprendizaje para el dominio comportamentalista. La siguiente figura presenta un modelo para organizar la enseñanza en la perspectiva de la teoría clásica de Ausubel.



Modelo para organizar la instrucción de acuerdo con la teoría de Ausubel. (Moreira, 2006).

Es necesario un enfoque conceptual y epistemológico acerca de los temas de Física Moderna y Contemporánea. En particular, luego de la aplicación del Estudio Delphi, la temática a desarrollar abarca el campo de la física atómica y nuclear, pasando por temas como: evolución de los modelos atómicos, partículas subatómicas, estructura del núcleo, fuerzas fundamentales, radiactividad, fusión y fisión nuclear y reactores nucleares. En la actualidad, existe una variada bibliografía que desarrolla estos temas, pero su abordaje es a nivel universitario, existiendo escaso material para su enseñanza en el Nivel Secundario. Para esta investigación, se contó con el aporte del material producido por la Comisión Nacional de Energía Atómica, quienes nos proporcionaron la secuencia didáctica y los materiales producidos por ellos. Tomando como referencia la bibliografía existente, se han desarrollado los materiales educativos acerca de estos temas para ser utilizados en las aulas de Nivel Secundario.

De la revisión bibliográfica realizada podemos observar un aumento de trabajos de investigación en el ámbito de la enseñanza de nociones de Física Cuántica en la escuela secundaria, pero en ellos es escaso el tratamiento del modelo atómico desde una perspectiva cuántica.

Una reciente tesis doctoral de Sonia González (2015) expresa:

La mayoría de los trabajos cuyo contenido central es el modelo atómico tiene un límite en el modelo semi-clásico de Bohr. Es evidente que las dificultades para conceptualizar el modelo atómico actual se encuentran en consonancia con los principios básicos de la Física Cuántica (Peduzzi y Baso, 2005, Carvalho Neto y otros, 2009), sin embargo, es apremiante la reconsideración de las cuestiones esenciales sobre las que se ha avanzado científicamente durante el siglo XX y principios del siglo XXI”

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En las entrevistas realizadas a los docentes seleccionados, estos consideraron posible la enseñanza de temáticas de Física Moderna y Contemporánea en el Nivel Secundario, pero sin profundizar en los modelos matemáticos que escapan al Nivel y a la comprensión cognitiva de los alumnos de Secundaria.

En cuanto a cómo orientar el proceso de enseñanza en este campo de la Física, los entrevistados expusieron y concordaron en qué recursos audiovisuales (videos) y softwares educativos son una buena opción a la hora de desarrollar las clases.

Del análisis de los datos obtenidos, que corresponden a la categorización de los contenidos incluidos en los Diseños Curriculares de la Provincia de Catamarca para la materia Física Contemporánea de la Orientación Ciencias Naturales, los resultados de las mismas mostraron que los docentes consideran como muy importante el Eje Temático N° 2: Física del átomo, y el Eje Temático N° 3: Física del núcleo, asignando menos importancia a los ejes temáticos: Óptica Ondulatoria, Teoría de la Relatividad, Mecánica Cuántica.

Esta investigación nos permitió empezar a discutir con los profesores de Física la posibilidad de actualizar el currículo de esta materia en la Escuela Secundaria.

A medida que avanzamos en la investigación, fueron varias las reuniones mantenidas con los docentes a cargo de la materia Física Contemporánea, a fin de elaborar los materiales instruccionales así como para esclarecer alguna duda conceptual que haya surgido. Es decir, se trabajó en una propuesta colaborativa de investigación, donde docentes e investigadores pudimos reconstruir saberes; ser partícipes y productores de experiencias.

Este trabajo, sin lugar a dudas, pone de manifiesto que es posible incorporar estas temáticas en la Enseñanza Secundaria. Sin embargo, se destaca la importancia de que en la formación del Profesorado en Física de los ISFD, se debe generar una mayor práctica en la elabora-

ción de secuencias didácticas orientadas a la enseñanza de Física Moderna y Contemporánea.

Consideramos que este trabajo permite poner a prueba una experiencia de formación a docentes y alumnos en un pequeño grupo inicialmente. Desde nuestra perspectiva, consideramos que los resultados fueron exitosos porque medimos cambios fiables, lo cual nos invita a reproducir la experiencia en otros contextos, estudiantes.

A partir de los diálogos y reflexiones, los docentes e investigadores pudimos reconocer y hacer conscientes supuestos y teorías implícitas que guían el accionar y pensamiento de los profesores de Física al momento de afrontar la enseñanza de la Física Moderna y Contemporánea. La participación en este proyecto, nos permitió a todos los integrantes del equipo reconocernos como colaboradores, mejorar nuestra formación y práctica docente.

Esperamos que los resultados de la investigación puedan ser un aporte y a la vez un impulso para empezar a actualizar los contenidos curriculares de Física en el Nivel Secundario de la provincia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAÚJO PINHEIRO, L. y CABRAL DA COSTA, S. (2009).** “Relato sobre a implementação de uma unidade de aprendizagem sobre Partículas Elementares e Interações Fundamentais no Ensino Médio”. En revista *Experiências em Ensino de Ciências*, Vol. 4, N° 3. Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso, pp. 101-116.
- BROCKINGTON, G. y PIETROCOLA, M (2005).** “¿Son Las Reglas de la Transposición Didáctica Aplicables a los Conceptos de Física Moderna?”. En *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, (artículo en portugués), 10. Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande del Sur, pp. 387-404.
- CARVALHO NETO, R. y otros (2009).** “Improving Students Meaningful Learning On Predictive Nature Of Quantum Mechanics”. En *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, 14. Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande del Sur, pp. 65-81.
- FANARO, M. A. (2009).** Tesis Doctoral: La Enseñanza de la Mecánica Cuántica en la Escuela Media. Universidad de Burgos.
- FANARO, M. A., ARLEGO, M. y OTERO, M. R. (2007).** “El método de los caminos múltiples de Feynman como referencia para introducir los conceptos fundamentales de la mecánica cuántica en la escuela secundaria”. En *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Vol. 24, N° 2. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina, pp. 233-260.
- FRANKLIN, B. W. (2009).** Tesis Doctoral: Partículas Elementares no Ensino Médio: uma abordagem a partir do LHC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
- GONZÁLEZ, S. B. (2015).** Tesis Doctoral: La enseñanza de conceptos básicos de Física Cuántica para un aprendizaje significativo del Modelo Atómico Actual. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- KREY, I., MOREIRA, M. A. (2009).** “Implementación y evaluación de una propuesta de enseñanza para el tópico física de partículas en una disciplina de estructura de la materia basada en la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud”. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 8, N° 3, Vigo, Pontevedra: Universidad de Vigo, pp. 812-833.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012).** *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria Ciencias Naturales*. Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12.

- MONTEIRO, M. A. (2010).** Tese Doutoral: Discursos de professores e de livros didáticos de física do nível médio em abordagens sobre o ensino da física moderna e contemporânea: algumas implicações educacionais. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.
- MOREIRA, M. A. (2007).** “A física dos quarks e a epistemologia”. En *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Vol. 29, N° 2, Brasil: Sociedade Brasileira de Física, pp. 161-173.
- MOREIRA, M. A. y MASSONI, N. T. (2009).** Física de partículas y visiones epistemológicas contemporáneas en formación postgraduada de profesores de Física. En revista *Experiências em Ensino de Ciências*. Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso, Vol. 4 (1), pp. 57-64.
- MOREIRA, M. A. (2012).** “Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones para la enseñanza”. En *Meaningful Learning Review*. Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande del Sur, Vol 2 (1), pp. 44-65.
- OSTERMANN, F. y CAVALCANTI, C. J. de H. (1999).** “Física moderna e contemporânea no ensino médio: elaboração de material didático, em forma de pôster, sobre partículas elementares e interações fundamentais”. En *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Vol 16, N° 3. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina, pp. 267-286.
- OSTERMANN, F. y MOREIRA, M. A. (2000).** “Una revisión bibliográfica sobre el área de Investigación Física Moderna e Contemporánea en Enseñanza De La Física”. En *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, 5. (artículo en portugués). Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande del Sur, pp. 23-48.
- OSTERMANN, F. y MOREIRA, M. A. (2000).** “Física contemporánea en la escuela: Una Experiencia en el aula involucrando la formación de profesores”. En *Enseñanza de las ciencias*, 18. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 391-404.
- OSTERMANN, F. y RICCI, T. (2004).** “Construido uma unidade didática conceitual sobre mecânica quântica: um estudo na formação de professores de física”. En *Revista Ciência y Educação*. Vol 10, N° 2. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, pp. 235-257.
- OTERO, M. R., FANARO, M. A. y ARLEGO, M. (2006).** “Investigación y desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza de la Física en la Escuela Secundaria: Nociones Cuánticas”. En *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, Año 4, N° 1. Buenos Aires: CAICYT-CONICET, pp. 58-74.
- VERGNAUD, G. (2007).** “¿ En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo?”. En *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, Vol 12 (2). Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande del Sur, pp.285-302.

VICENTINI, A., y otros (2011). “Instrumentação para o ensino de física moderna e sua inserção em escolas de ensino médio-relato de una experiência”. En *Experiências em Ensino de Ciências*, Vol 6 (3). Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso, pp. 38-44.

OTROS DOCUMENTOS

Diseños curriculares de Nivel Secundario de la Provincia de Catamarca – Tomo III – Ciclo Orientado en Ciencias Naturales. Recuperado de <http://web.catamarca.edu.ar/sitio/disenos-curriculares.html>



SECCIÓN IV

TIC



TIC Y ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN PROFESORADOS DE BUENOS AIRES

Victor Manuel FURCI

vfurci@gmail.com

Oscar TRINIDAD

oscar9.8trinidad@gmail.com

Pablo GÓMEZ

aquipablogomez@gmail.com

Luis PERETTI

luispperetti@gmail.com

ISFD N° 16 “Juana Paula Manso”

Saladillo, Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta en este trabajo un estudio sobre los impactos del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de Física en los profesorados de Ciencias Naturales y Matemática en tres institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

A tres años de la implementación del programa nacional Conectar Igualdad, más de siete años de la creación de la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente y en el contexto de reforma curricular para el nivel, se estudian algunos impactos de estas políticas educativas en tres ciudades representativas de la provincia (Saladillo, Alejandro Korn y Mar del Plata).

Se adoptó un enfoque metodológico cualitativo y exploratorio sobre tres dimensiones de análisis: las prácticas de enseñanza de la Física, las prácticas de aprendizaje y algunas variables contextuales. Se diseñaron e implementaron encuestas autoadministradas, entrevistas en profundidad a informantes clave y observación participante, para la recolección de información en el campo. El estudio permitió identificar y caracterizar a los docentes de la muestra en tres grupos principales de acuerdo con las dimensiones seleccionadas, ofreciendo sugerencias didácticas para la incorporación y aprovechamiento de los recursos digitales en las clases de Física.

Palabras clave: Enseñanza de Física - Formación de docentes - Tecnología digital



INTRODUCCIÓN

Los numerosos esfuerzos desarrollados por el INFoD desde el año 2007 tendientes a incorporar entornos y recursos digitales en la formación docente, la implementación del programa nacional Conectar Igualdad en el año 2010 en las escuelas secundarias de todo el país y en los institutos de formación docente, desde la perspectiva del “modelo 1 a 1”, inducen a considerar los impactos de esta provisión de tecnologías, sus usos reales y su integración curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Numerosos trabajos de investigación se han dedicado, en los últimos años, a producir conocimientos sobre las distintas formas en que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han ido incorporando a los sistemas educativos en todo el mundo. Algo complejo resulta el panorama de estudios sobre las implicaciones didácticas resultantes de la incorporación de las TIC al sistema educativo en general, y en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en particular. Mientras algunos autores celebran, de manera un tanto ingenua, la presunta aparición de nuevos aprendizajes (Cobo Romaní y Moravec, 2011) o modelos didácticos asociados a la incorporación de las TIC en las aulas, otros ponen en cuestión dicha celebración por falta de evidencias y estudios en profundidad que puedan sustentarlas. (Dussel, 2005; Cuban, 2012)

En algunos estudios previos dedicados al análisis de prácticas de enseñanza que incluyen TIC se pueden identificar usos instrumentales y superficiales de los recursos por parte de los docentes formadores, posiblemente basados en actitudes típicamente polarizadas de “tecnofobia” o “tecnofilia” (Huerdo, 2007), que se desarrollan en el marco de modelos didácticos

tradicionales y desactualizados en relación con los avances de la didáctica específica de las ciencias naturales.

Al mismo tiempo se desarrollan algunas propuestas de mayor complejidad teórica para la integración curricular de los recursos, que enfocan su atención en la capacidad de los medios digitales para favorecer la creación de ambientes áulicos heterárquicos promoviendo la construcción de conocimientos (Pedrol, 2006; Pizá, Del Hierro, Cuevas y González, 2010) y la potenciación de habilidades y competencias de orden superior (Zoller y Levy Nahum, 2012).

Este tipo de debates y tensiones, de gran actualidad en el campo temático, merecen ser contextualizados, referidos a situaciones concretas y específicas, para poder así colaborar en la formulación de reflexiones sobre la práctica y en orientaciones didácticas que pongan en diálogo dimensiones geográficas, culturales e institucionales con las características de los ambientes áulicos, las nuevas subjetividades de los estudiantes y los saberes profesionales docentes, identificando aspectos que potencian o dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.

En este artículo presentamos algunos de los resultados de la investigación relacionada con estas temáticas, desarrollada en el marco de un proyecto interinstitucional financiado por el INFoD, en el período 2012-2014. El problema de investigación que abordamos en este artículo puede formularse de la siguiente manera: **¿Cuál es el impacto, percibido por los actores participantes, que ha tenido hasta el momento la incorporación de TIC en la enseñanza de la física en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires sobre el aprendizaje de alumnos de profesorados de Ciencias Naturales y Matemática? ¿De qué manera influyen las variables contextuales (culturales, geográficas, institucionales, personales) en estos procesos de incorporación de TIC en la enseñanza?**

El problema ha sido restringido deliberadamente a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales (en particular de la física). También se delimitó el objeto de estudio espacial y geográficamente, seleccionando tres casos de institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires (Mar del Plata, Saladillo y Alejandro Korn). Estas localidades revisten características diferentes en cuanto a su ubicación geográfica, situación cultural y económica, matrícula y población docente y estudiantil. Esta diversidad permitió poner en tensión y profundizar la exploración de algunas de las dualidades que se expresan en relación con la incorporación de las TIC en el sistema educativo, como son: centro/periferia, global/local, riqueza/pobreza, desarrollo/subdesarrollo.

En cuanto a la dimensión temporal, se trabajó con directivos, docentes y alumnos que se desempeñaban en los institutos seleccionados durante el año 2014, aunque la información

obtenida está referida a trayectorias personales desde el año 2007 (año de implementación de los servicios digitales del INFoD en los ISFD).

En síntesis, nos proponemos en este artículo:

1. Caracterizar brevemente las **prácticas de enseñanza** de la Física relevadas en los casos estudiados, que incorporan el uso de las TIC en los institutos de referencia, en relación con los modelos didácticos y los ambientes de aprendizaje creado por los docentes.
2. Caracterizar las **prácticas de aprendizaje** de los alumnos de Física en los profesorado de Ciencias Naturales, en relación con la incorporación de las TIC, la emergencia de nuevos saberes juveniles y el impacto de los medios de comunicación en sus saberes previos.
3. Caracterizar **algunas variables contextuales** identificadas, que resultaron relevantes en el impacto de los programas nacionales de incorporación de TIC en la educación superior, como pueden ser las relaciones centro/periferia, global/local, riqueza/pobreza, desarrollo/subdesarrollo.

Creemos que la consideración de estos resultados y reflexiones pueden resultar de interés a la hora de planificar o evaluar la integración curricular de tecnologías digitales en la enseñanza de las ciencias naturales en la formación docente.

METODOLOGÍA

En la investigación desarrollada se adoptó un **diseño metodológico de tipo cualitativo y exploratorio**, con la finalidad de identificar las características principales de las prácticas de enseñanza de la física en los institutos seleccionados, que incorporan el uso de TIC, y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos en contexto.

Con relación a la **muestra** y los **criterios de selección**, se definieron las siguientes unidades de análisis: docentes, alumnos, directivos, preceptores y referentes técnicos en cada una de las instituciones seleccionadas en ejercicio durante el año 2014, que dictaran o cursaran materias de Física de los profesorado del área (Física, Química, Biología y Matemática). El número de unidades de análisis de cada tipo se detalla en la Tabla 1.

	ISFD 16. Saladillo	ISFD 99. A. Korn	ISFD 19. Mar del Plata	Total
Docentes	3	3	2	8
Estudiantes	19	19	18	56
Directivos	2	1	1	4
Preceptores	1	1	1	3
Referentes técnicos	2	1	1	4

Tabla 1. Unidades de análisis por cada ISFD.

La información relevada a las unidades de análisis se enfocó en el período 2007-2014, con especial interés en lo realizado durante el año 2014.

Entre los miembros del equipo directivo, preceptores y referentes técnicos de cada institución que conformaron la muestra, se seleccionaron aquellos profesionales más fuertemente vinculados a la implementación y gestión de los recursos tecnológicos disponibles en cada institución, en especial al programa Conectar Igualdad, por considerar que tenían acceso a mayor cantidad y calidad de información respecto de los temas de interés para la investigación.

Los **instrumentos de recolección de datos** utilizados fueron:

- encuestas autoadministradas en soporte web;
- entrevistas en profundidad a informantes clave;
- observación participante en reuniones de trabajo y fichas de registro;
- diversos tipos de registro de producciones de docentes y estudiantes, en multiplicidad de medios y formatos (textos, gráficos, imágenes, trabajos prácticos, etc.).

El **corpus** de información recolectado está formado por encuestas tabuladas en formato digital, entrevistas en versión de video y desgrabaciones en texto, notas de registro digitalizadas, documentación digitalizada de planificaciones didácticas, consignas de actividades aisladas, registro en formato de texto, video, audio y fotografías de las producciones de los estudiantes y situaciones de clase seleccionadas.

Considerando los tres casos de estudio, se registraron y analizaron 64 encuestas, 21 entrevistas a informantes clave, 6 planificaciones didácticas, 12 consignas de actividades y numerosas notas de observación, registros de clases y producciones de los estudiantes.

LAS DIMENSIONES SELECCIONADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

La elaboración de los instrumentos de recolección de datos (encuestas, entrevistas y fichas de observación) y su posterior análisis se realizó a partir de la selección y definición de

algunas **dimensiones** adoptadas sobre la base del estudio de referencias teóricas de diverso origen, relacionadas con la complejidad del campo de estudio, esto es, la integración de recursos tecnológicos en la enseñanza de las ciencias. Presentamos brevemente a continuación algunas referencias a los marcos teóricos adoptados en el desarrollo de este trabajo, para la definición de las dimensiones y categorías de análisis.

Con relación a los procesos generales de enseñanza y aprendizaje, los principales constructos teóricos puestos en juego en este proyecto provienen de los trabajos desarrollados por Engeström (1999) como continuidad y profundización de trabajos previos de Vygotsky (1978) y Leontiev (1982). Engeström presenta dos teorías que tomamos como referencia: **la teoría de la actividad** y la **teoría del aprendizaje expansivo**.

La **teoría de la actividad** enmarca desde un enfoque complejo y multidimensional el proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando numerosas categorías de análisis. En el modelo de primera generación se subrayó la importancia del sujeto, el objeto y el instrumento mediador (material o simbólico). En el modelo de tercera generación (Engeström, 2009; Sepúlveda, 2005, Gros Salvat, 2008) se incorporan otros elementos de análisis de diversa índole contextual, superando las miradas centradas exclusivamente en las habilidades y particularidades del docente (ver Tabla 2).

Este modelo teórico, por otra parte, permite poner en evidencia las **contradicciones** propias de todo sistema de actividad. Estas contradicciones encierran, según el autor, la potencialidad conceptual y la energía de las transformaciones necesarias para la realización de los objetivos del sistema considerado. Este aspecto potencialmente transformador de la teoría, es coherente con el objetivo general del programa: “conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas”.

Dimensiones de análisis	
TA1. Sujeto	
TA2. Objeto	
TA3. Instrumento mediador (material o simbólico)	
TA4. Reglas	
TA4. Comunidad	
TA5. División del Trabajo	

Tabla 2. Dimensiones de análisis de la teoría de actividad (Engeström, 2009).

Para obtener un análisis mas detallado de las **prácticas de enseñanza** de los docentes formadores se utilizaron un conjunto de categorías específicas vinculadas a las características de los entornos simbólicos utilizados, como así también para el uso de TIC en la enseñanza de las ciencias desarrolladas por Cesar Coll (2004), que se presentan en la Tabla 3.

Características de los entornos simbólicos de las TIC utilizadas	USOS DE LAS TIC COMO...
C1. Formalismo	U1. Contenidos de aprendizaje.
C2. Interactividad	U2. Repositorio de contenidos de aprendizaje.
C3. Dinamismo	U3. Herramienta de búsqueda y selección de contenidos de aprendizaje.
C4. Multimedia	U4. Instrumentos cognitivos a disposición de los participantes.
C5. Hipermedia	U5. Auxiliares o amplificadores de la actuación docentes.
C6. Conectividad	U6. Sustitutos de la acción docente.
	U7. Instrumentos de seguimiento y control de las actuaciones de los participantes.
	U8. Instrumentos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	U9. Instrumentos de evaluación de los resultados del aprendizaje.
	U10. Herramientas de comunicación entre los participantes.
	U11. Herramientas de colaboración entre los participantes.

Con relación a la **teoría del aprendizaje expansivo** (Gros Salvat, 2008) la autora sostiene que “la persona, en el interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo hubiera hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado”. En este sentido, resulta fundamental profundizar la noción de actividad (superando la mera acción), enmarcada en un conjunto de

prácticas en relación con otras personas del sistema (docentes, directivos, referentes técnicos, capacitadores, preceptores, estudiantes...), con quienes se comparten dichas prácticas. Este modelo teórico permite analizar lo que denominamos **prácticas de aprendizaje**, haciendo referencia al conjunto de acciones, hábitos y técnicas implementadas por los estudiantes en función de su representación del proceso de aprendizaje y su rol como alumnos dentro del sistema de actividad. Las prácticas de aprendizaje consideradas en este proyecto no se restringen a las actividades de estudio formal (lectura de textos específicos, trabajos sobre guías de ejercitación, actividades experimentales guiadas, etc.) sino también a otras actividades de estudio o aprendizaje informal, externo y ubicuo (Gros Salvat, 2008).

Las **prácticas de aprendizaje** de los estudiantes pueden ser caracterizadas desde distintas perspectivas. Se consideran inicialmente las dimensiones establecidas desde la perspectiva de las “competencias digitales” (Mir, 2009), la “alfabetización tecnológica” (Fourez, 1997; Gros Salvat y Contreras, 2006; Gutierrez Martín, 2003; Dussel, 2005), la diada “nativos/inmigrantes digitales” (Prensky, 2001; Pisicelli, 2009), y el desarrollo de habilidades de orden superior o “HOCS” (Zoller y Levy Nahum, 2012).

El concepto de **nuevas alfabetizaciones** refiere, metafóricamente, al tradicional aprendizaje de la lectura y la escritura, y se asocia a la necesidad de una alfabetización digital, en los medios de comunicación, o de una alfabetización científico-tecnológica. En esta línea algunos autores señalan la necesidad de superar la concepción de las TIC como “recurso educativo”, proponiendo una reconceptualización en términos de “nuevos entornos comunicacionales para la enseñanza y el aprendizaje”, los conocimientos “invisibles” (Cobo Román y Moravec, 2011) y enfatizando la urgencia de establecer el “Paréntesis de Gutenberg” (Pisicelli, 2010), y un diálogo con las nuevas culturas emergentes (García Canclini, 2012).

Un aspecto fundamental a considerar en este análisis es la influencia de la **didáctica específica de las ciencias naturales** en los procesos de incorporación de tecnologías en la enseñanza. Como señalan varios estudios (García Pérez, 2000; Pozo y Gómez Crespo, 1998), la incorporación de recursos digitales que los docentes implementan en las clases de ciencias no resulta independiente de los modelos didácticos adoptados. Adoptamos, desde esta perspectiva, las categorías de análisis presentadas por estos autores (ver tabla 4).

Tabla 4. Categorías para el análisis para caracterizar los distintos modelos didácticos en ciencias naturales. Adaptado de García Pérez (2000).

	Modelos didácticos			
Categorías de análisis	Tradicional	Tecnológico	Espontaneísta	Alternativo (investigación en la escuela)
Para qué enseñar				
Qué enseñar				
Ideas e intereses de los alumnos				
Cómo enseñar				
Evaluación				

Otra cuestión que se profundiza en este trabajo está referida a la potenciación de aprendizajes en ciencias naturales relacionada con la propuesta de **actividades abiertas** y la creación de **ambientes y escenarios** adecuados. Al adoptar una concepción de ciencia como construcción social del conocimiento y valorar la importante influencia de los ambientes áulicos en el proceso de aprendizaje, se ponen en cuestión los formatos tradicionales de enseñanza y evaluación de conocimientos de física y las formas primarias de intentar incorporar las tecnologías digitales en las aulas de ciencias.

Para la caracterización de las actividades propuestas por los docentes, y las desarrolladas por los alumnos, resulta de interés la clasificación presentada por Blanchard, Harris y Hoffer

(2011) en el que categorizan y detallan y clasifican cuarenta tipos de actividades habituales propuestas para la enseñanza de las ciencias naturales incluyendo recursos digitales, para la construcción de conocimiento **conceptual, procedimental y expresión** del conocimiento.

Algunas visiones docentes sobre el rendimiento de los alumnos, en especial en relación con el aprendizaje de la física en los últimos años, hacen referencia a numerosas **carencias** respecto de habilidades para la formalización de conocimientos, la comunicación rigurosa de datos y argumentos, el manejo de ecuaciones y unidades, entre otras. En esta investigación se ha indagado sobre la existencia de “otras” habilidades y modos de aprender que no resultan evidentes a primera vista (Cobo Romaní y Moravec, 2011), y pueden manifestarse en determinados contextos de aprendizaje, en particular en ambientes abiertos mediados por tecnologías digitales (Pedrol, 2010). Estos ambientes o escenarios (Rincon Rojas, 2009) no solamente están relacionados con los contenidos a enseñar, sino con el clima del aula, la relación con la institución, las representaciones de alumnos y docentes sobre su rol, las formas de comunicación, los “modelos” de profesor y de alumno, la valoración y significación de los saberes, en una perspectiva coherente con la teoría de la actividad (Engeström, 2001).

También fueron considerados algunos aspectos desde los marcos teóricos de la geografía (Llano, 2004; Soja, 2008), en relación con la conceptualización de las ciudades, la desigualdad espacial y las transformaciones que producen las nuevas tecnologías de información y comunicación. En este sentido se utilizó una categoría analítica, la de “ciudad intermedia”, propuesta por Da Costa (2002), de acuerdo con su protagonismo en el marco de una creciente internacionalización de la economía. Estas ciudades intermedias no sólo actúan como nexo entre los niveles urbanos superiores e inferiores, sino que establecen relaciones con otras ciudades/territorios del mismo nivel jerárquico, articulándose en redes en un espacio integrado a escala nacional e internacional. Este tipo de elementos conceptuales permitió elaborar una caracterización de las ciudades en las que funcionan los institutos de formación de la muestra.

A partir de estas referencias teóricas se establecieron y caracterizaron **tres grandes dimensiones** a explorar, con sus categorías y subcategorías, que organizaron todos los dispositivos de relevamiento, procesamiento y análisis de los datos, que se resumen en la Tabla 5. No se detallan aquí las subcategorías, las definiciones de cada una de ellas, ni los indicadores adoptados en cada instrumento utilizado, por una evidente cuestión de espacio.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Prácticas de enseñanza	TA1. Sujeto
	C. Características de entorno simbólico
	U. Uso de las TIC como...(relacionado con TA3)
	MD. Modelo didáctico en Ciencias Naturales
	TA5. Comunidad
	TAC. Tipo de actividades (Blanchard)
	URN. Uso recursos tecnológicos nacionales
Prácticas de aprendizaje	TA1. Sujeto
	TA2. Objeto
	TA3. Instrumento mediador
	TA4. Reglas
	TA5. Comunidad
	TA6. División del trabajo
	CD. Competencias digitales (Mir)
	AT. Alfabetización tecnológica
	NID. Nativos/inmigrantes digitales
	OCS. Orden de habilidades convocadas
	CI. Conocimientos invisibles
Variables contextuales	GIT. Gestión institucional tecnológica
	CP. Relaciones centro, periferia, intermedia
	GL. Relaciones global/local
	RP. Riqueza/pobreza
	DS. Desarrollo/subdesarrollo
	PC. Producción y consumo cultural
	TD. Tamaño y densidad demográfica
	IPN. Impacto de programas nacionales
	PJ. Política jurisdiccional

Tabla 5. Dimensiones y categorías adoptadas en la recolección, procesamiento y análisis de la información.

El **análisis de datos** y la **elaboración de conclusiones** se realizaron por medio de técnicas de análisis del contenido (Bardín, 1986) en tres etapas: preanálisis, explotación o aprovechamiento del material y tratamiento e interpretación de los resultados. También se emplearon técnicas de triangulación de datos entre distintas unidades de análisis y dispositivos de recolección.

El enfoque exploratorio de este trabajo nos permitió combinar, además, algunas técnicas cuantitativas estadísticas sencillas para comparar las medias muestrales de alguna de las variables de interés entre los tres ISFD, y poder establecer si existen diferencias significativas entre ellos con respecto a esa variable. Se utilizaron para ello los test de análisis de varianza de un solo factor (test ANOVA) y el test de Student, para identificar y corroborar diferencias entre valores medios (Meyer, Campos y Cuellar, 1973).

RESULTADOS

Presentamos en este apartado los principales resultados generales para cada una de las dimensiones seleccionadas (prácticas de enseñanza, prácticas de aprendizaje y variables contextuales), de acuerdo con las siglas presentadas en la Tabla 5. También se presentan algunas comparaciones entre los tres ISFD y una caracterización de los docentes de la muestra.

CON RESPECTO A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Como **caracterización del perfil docente y la trayectoria formativa** (TA1) vemos que es muy homogénea en todos los ISFD de la muestra. Presentan una edad promedio de 44,61 años, una antigüedad docente media de 20,56 años, y un alto grado de formación académica y didáctica, con cursos específicos sobre uso de tecnologías digitales. También resultan similares las cargas horarias que cumplen en los ISFD, dictando entre 2 y 3 materias de física anuales en los profesorados de Ciencias Naturales y Matemática.

En relación con los **ambientes de desempeño** (TA5) y el **entorno simbólico** (C), un elemento distintivo entre los grupos de docentes de cada ISFD está relacionado con el vínculo de amistad y trabajo colectivo en otros ámbitos de desempeño que comparten. En el caso del ISFD 99 (Alejandro Korn) se trata de un grupo de docentes que trabaja en conjunto hace varios años, en distintos ámbitos laborales, y ha compartido instancias de formación docente continua. No ocurre lo mismo con los docentes de los otros dos ISFD (16 y 19) que, si bien no manifestaron dificultades en su actividad laboral conjunta, tampoco señalaron vínculos más allá de lo estrictamente laboral dentro de cada uno de los ISFD.

En cuanto al **acceso a recursos digitales** (RP, URN) los resultados muestran que todos los docentes de la muestra (de los tres ISFD) tienen acceso similar, a un gran número de dispositivos tecnológicos (un promedio de 13 equipos por docente). Este nivel de acceso no muestra correlación con la ubicación geográfica de los docentes, sino más bien con la antigüedad docente, es decir que los docentes de mayor antigüedad (más de 20 años de antigüedad) tienen un número estadísticamente significativo mayor. Se podría interpretar en el sentido de que el nivel socioeconómico de los docentes en esta muestra se asocia a su antigüedad y no a su localización geográfica dentro de la provincia.

Con respecto al **uso personal de recursos tecnológicos** (U), los docentes encuestados distribuyen el tiempo de uso de distintas formas. En promedio utilizan las computadoras durante 4,5 horas al día. De ese tiempo, el 41% para uso laboral docente y 51% para tareas no relacionadas con la docencia.

Si consideramos el **uso de tecnologías digitales en las clases de Física** (U), existen pequeñas discrepancias entre lo percibido e informado por los distintos actores involucrados. Los profesores informan que (en promedio ponderado) utilizan tecnología en un 42% de sus clases. Hay significativas diferencias sobre lo informado en el ISFD 99 (58%), el ISFD 16 (45%) y el ISFD 19 (15%).

Los alumnos informan que, en promedio ponderado, utilizaron TIC en un 23% de las clases de Física. Y en cada ISFD: 34% en el ISFD 99, 19% en el ISFD 16, y 15% en el ISFD 19.

Este tipo de **tensiones entre los discursos** de los docentes, de los estudiantes y de otros informantes clave, se manifestó en distintos aspectos a lo largo de la investigación, en el sentido de que unos y otros centran la responsabilidad sobre el uso adecuado de las tecnologías en el otro, poniendo en debate “las reglas de división del trabajo en la comunidad de aprendizaje”, en términos de la teoría de la actividad (Engeström, 1999). Si bien este tipo de tensiones no puede ser generalizado, son una vía de acceso a posibles transformaciones del sistema. En este sentido, es interesante observar que muchas de las herramientas que se utilizan en las prácticas de enseñanza, en ocasiones, son propuestas por los alumnos, complementando o mejorando las propuestas de los docentes como producto de un ambiente propicio para el diálogo y la colaboración.

En relación con el **tipo de usos y actividades** (U), y los **modelos didácticos en ciencias naturales** (MD) relevados en las **prácticas de enseñanza**, el trabajo de campo permitió observar una variedad y complejidad en los modos de relación de los docentes con las TIC.

El trabajo de campo nos permitió registrar con cierto detalle un número importante de **propuestas didácticas originales e innovadoras** que dio origen a un trabajo presentado en

el WEF@ (2013) que consistió en la observación, registro y análisis de tipo clínico de la implementación de cinco dispositivos (actividades de aprendizaje abiertas) en tres instituciones formadoras diferentes, y en algunos espacios de capacitación docente. Los cinco dispositivos registrados y analizados en ese trabajo (Furci, 2013), fueron los siguientes:

1. Diseño de dispositivo experimental y comunicación digital del proceso.
2. Grupo de Facebook para portafolio de clase.
3. Aprendizaje y uso de un software desconocido.
4. Evaluación experimental autorregulada.
5. Uso multidimensional de simuladores.

Las experiencias analizadas permitieron observar que los alumnos utilizan las herramientas necesarias para lograr la modelización, representación, interpretación de los fenómenos físicos a través de las herramientas y recursos digitales disponibles. Ponen en juego habilidades de trabajo colaborativo y cooperativo como forma de interacción con los compañeros y docentes (CD, AT, OCS). También permiten visualizar la influencia del grado de apertura de las propuestas (Cobo Romaní y Moravec, 2011) sobre el ambiente de clase (Rincón Rojas, 2009; Pedrol, 2010) y las habilidades puestas en juego por los alumnos en el proceso de aprendizaje de la física.

La información relevada de las entrevistas a docentes e informantes clave permite relevar que las **prácticas de enseñanza** de los profesores de Física en particular y de ciencias en general, han presentado cambios relacionados con el uso de TIC en el último año, pero que tienen mayor relación con la apropiación personal (por parte del docente) de las nuevas herramientas más que con la implementación del plan Conectar Igualdad, o dispositivos de capacitación formal del sistema educativo. Esta actitud proactiva de los docentes que implementan prácticas abiertas e innovadoras integrando curricularmente las TIC puede constatare por el uso de software específico de temáticas de física, buscados y puestos a prueba por el mismo docente o propuestos por los alumnos, sin restringirse a las disponibles en el programa Conectar Igualdad (instaladas en las netbooks o disponibles en el servidor escolar), sino que denota que las TIC vienen siendo incorporadas por el docente como una búsqueda personal, más allá de la implementación del programa.

En relación con las **funciones de comunicación** asignadas a las TIC en la enseñanza de la física, se observa una importante utilización de las netbooks para la comunicación, aunque quizás no tanto para el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales.

En relación con la influencia de la incorporación de TIC en los **enfoques didácticos**, el análisis de los datos de campo nos muestra que los modelos didácticos de los docentes no parecen ser modificados por la irrupción de las netbooks, sino mas bien potenciados, puestos en valor y expresados en contexto. Parece bastante evidente que los modelos y representaciones de los docentes sobre su rol (Pedrol, 2010) son gestados con anterioridad a la incorporación de TIC, y en principio no se observa un cambio radical en las prácticas (en lo relacionado con modelos) desde la aparición masiva de las netbooks.

Con respecto a **la capacitación docente formal específica**, si bien docentes y alumnos expresan su importancia y necesidad en relación con la integración de recursos digitales en las clases de Física, no parece tener una influencia definitiva sobre el uso potenciado de los recursos digitales relevados. Todos los docentes de la muestra presentan altos grados de formación inicial, pero el uso de recursos digitales aparece vinculado a la disposición personal y el clima grupal e institucional (ambiente de trabajo) en que se desempeñan los docentes.

CON RESPECTO A LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE

Como **caracterización del perfil del estudiante y trayectoria formativa** (TA1). La muestra de estudiantes analizados presentó una edad promedio de 27,4 años, pero se pudieron identificar tres grupos etarios y de trayectoria formativa bien diferenciados, correspondientes a 23 años, 31 años y 42 años de promedio. Un primer grupo de estudiantes que inician la carrera del profesorado inmediatamente egresados de la escuela secundaria, un segundo grupo que ha transitado otros tramos de formación (generalmente universitaria o técnica superior) antes de iniciar los estudios de profesorado, y un tercer grupo que ingresa al profesorado en una etapa de asentamiento de su vida personal.

En cuanto al **género**, el porcentaje de estudiantes femenino es del 78%, frente a un 22% masculino. En relación con la **actividad laboral**, el 71% de los estudiantes de la muestra desarrolla algún tipo de actividad laboral simultáneamente al estudio. Los profesorados de los estudiantes (que cursan materias de física) que conforman la muestra son 48% de Matemática, 44% de Biología, 5% de Física y 5% de Química.

En relación con el **acceso y disponibilidad de equipamiento tecnológico**, los datos relevados presentan una correlación con la ubicación geográfica de los alumnos: es mayor en Mar del Plata (10,78 dispositivos de promedio), siguiendo Saladillo (10 dispositivos de promedio), y luego Alejandro Korn (8,11 dispositivos de promedio). De forma muy significativa eso no se correlaciona con el uso educativo de la tecnología para el aprendizaje de la física, que resulta evidentemente superior en el ISFD 99 de Alejandro Korn y menor en el de Mar del Plata.

Con respecto al **uso y grado de alfabetización digital** de los estudiantes de la muestra se observa en forma general un promedio del 30 % de uso de recursos de propósito general y específico. Este grado general de uso de tecnologías por parte de los estudiantes difiere de manera significativa entre el ISFD 99 (47%), el ISFD 19 (27%) y el ISFD 16 (20%).

Con respecto a las **prácticas de aprendizaje** relevadas difieren para lo relacionado con prácticas de aprendizaje con TIC en Física **dentro o fuera** del ISFD. En el caso de Alejandro Korn, ambos usos (dentro y fuera) son mucho mas elevados que el promedio en relación con los otros dos ISFD. En el caso de Mar del Plata, los alumnos manifiestan un uso intensivo fuera del ISFD, pero muy bajo dentro del ISFD. En Saladillo la situación se invierte, se presenta un uso elevado dentro del ISFD (en relación con el promedio) pero bajo en el uso externo como prácticas de aprendizaje, en relación con el promedio.

En los ISFD 99 y 16, en muchos de los casos, los alumnos incorporaron herramientas TIC, de uso social (correos, redes sociales) a pedido del docente, ya que naturalmente no hacían uso de ellas. Es posible, entonces, que en principio la búsqueda de información y sus dinámicas de interacción entre alumnos puedan haber cambiado desde la llegada de las netbooks, esto podría ser porque anteriormente a la implementación del plan, muchos alumnos no contaban con esta tecnología en sus hogares.

Con respecto al diseño y construcción de dispositivos experimentales para las clases de Física, es destacable la exploración de los alumnos en redes como Youtube, como inicio de sus exploraciones y búsqueda de ideas. Como es natural, esto enriquece en muchas ocasiones la cantidad y variedad de diseños y posibilita (acompañados por el análisis en clase) la participación colectiva en los procesos de aprendizaje, así como aumenta el grado de autonomía de los estudiantes en estos procesos.

También se destaca el uso de los smartphones, los cuales en algunos casos desplazan (o suplen en caso de avería de las netbooks) en la búsqueda de datos y sobre todo en la captura de imágenes que, en muchas ocasiones, son luego analizadas para obtención de datos, o simplemente mejoran las descripciones de los informes de trabajos de laboratorio.

CON RESPECTO A LAS VARIABLES CONTEXTUALES

El **impacto de los programas nacionales** (IPN) fue analizado considerando especialmente la disponibilidad de netbooks de Conectar Igualdad, acceso al servidor escolar (intranet), acceso wifi a Internet, uso de las aulas virtuales del INFoD y capacitación docente estatal en el área. Podemos señalar que el ISFD 99 es el que presenta mayores limitaciones tecnológicas, tanto en entrega de netbooks, uso del servidor escolar y del aula virtual (aun-

que disponen de buena conexión y uso de Internet por wifi) a la vez que presenta un uso más integrado, abierto y potente de recursos digitales en la enseñanza de la física. En este instituto solo se utiliza de manera significativa el wifi. No se observan utilización significativa de ningún tipo de plataforma institucional, por lo menos en el trabajo de Física. Los docentes y alumnos gestionan sus propios espacios de intercambio y aprendizaje utilizando mayormente Facebook y Edmodo.

En los otros ISFD se presentan mejores prestaciones técnicas, pero no se manifiestan correlaciones evidentes entre esta disponibilidad relevada y la realización de prácticas mas potentes o valoradas por alumnos y docentes para la enseñanza de la física. En el ISFD 16 se presenta un cierto equilibrio entre prácticas de integración curricular de las TIC en física y prestaciones técnicas ofrecidas, mientras que en el ISFD 19 se observa un alto desequilibrio en ese sentido (buenas prestaciones pero limitadas prácticas de integración de TIC).

Estas variables resultan delicadas para su análisis, por la complejidad que presentan. En un primer análisis los factores mas influyentes parecen ser las **características personales y grupales del equipo docentes** y las **formas de gestión institucional**.

En todos los ISFD se relevan dificultades en la implementación y mantenimiento del equipamiento (netbooks, servidor, piso tecnológico, servicio técnico, conectividad, etc). Señalamos nuevamente que esta dificultad en algunos ISFD no obstaculiza el desarrollo de las prácticas de enseñanza, mientras que en otros sí.

También es importante destacar que el uso de redes sociales, extendió la relación alumno docente más allá de los límites físicos del instituto, y gran parte de la interacción, didáctica y también social, se realiza por estos medios. Otra cuestión es la flexibilización de los tiempos y espacios de los procesos de enseñanza. Se puede decir que gracias a este tipo de interacciones, gran parte de la tarea se realiza en espacios y tiempos extra-aula.

COMPARACIÓN ENTRE ALGUNOS ASPECTOS DE LOS ISFD

El estudio se delimitó a tres espacios geográficos representativos de la provincia de Buenos Aires con su vasta heterogeneidad tanto espacial como cultural. La ciudad balnearia con mayor población de la Argentina y su impronta cosmopolita: Mar del Plata; una ciudad nacida en los bordes de los cordones industriales de la Región Metropolitana del Gran Buenos Aires: Alejandro Korn y finalmente la ciudad intermedia de Saladillo ubicada en el corazón agroindustrial del interior de la provincia.

Esta heterogeneidad y diversidad presentada permitió poner en tensión y profundizar la exploración de posibles dualidades de carácter socioterritorial, que pueden ser expresadas en

relación con la incorporación de TIC en el sistema educativo, algunos términos como centro/periferia, global/local, riqueza/pobreza, desarrollo/subdesarrollo, pensados en términos de diferenciación espacial sea por concentración de habitantes, conocimiento o producción de contenidos culturales –universidades, polos de desarrollo cultural–.

Se analizaron algunos datos que nos orientan a dar muestras de la disolución del poder de algunos territorios que pudieran ser considerados “centrales”, o pudieran dar muestras de dualidad (centro/periferia) pasando a otro modelo de mundo global o “policéntrico”, dando algunas muestras de una gran heterogeneidad y fragmentación hacia adentro de cada ISFD y entre los tres ISFD.

Considerando datos como la situación laboral de los estudiantes, el 75% manifiesta una relación informal en sus condiciones laborales. Esta situación refleja las posibles condiciones materiales de los estudiantes de los ISFD, es decir, rondan una situación de vulnerabilidad económica a la hora de tener acceso a condiciones materiales de estudio, y esa brecha podría ser “acortada” por la disponibilidad de nuevas formas de comunicación e información en las instituciones educativas, independientemente de su localización geográfica. La disponibilidad y acceso a equipamiento tecnológico es similar en los tres ISFD, aunque las formas y potencialidad de uso presentó diferencias significativas estadísticamente.

El uso de herramientas tecnológicas de propósito general para la comunicación y la búsqueda de información es muy similar en todos los ISFD, con algunos valores mayores en el ISFD de Alejandro Korn. En recursos de propósito específico para la enseñanza de la física aparecen diferencias muy marcadas que dependen de las prácticas de enseñanza de los docentes, y de los contextos institucionales.

Por otra parte algunos de los recursos disponibles son muy poco utilizados: es notable el caso del poco uso del servidor escolar disponible en el ISFD 19 de Mar del Plata, en el que solo el 10% de los alumnos manifestó usarlo alguna vez, frente a porcentajes elevados en los otros ISFD (75% en ISFD 16 y 70% el ISFD 99). Estos datos sirven como ejemplo de que los “centros” no son garantía de monopolizar el conocimiento, de que el uso de TIC permite superar las desigualdades territoriales tradicionales en algún sentido, dando evidentes muestras de heterogeneidad y fragmentación geográfica y cultural.

Similares resultados se presentan con relación al acceso a Internet, donde los ISFD de ciudades “periféricas” ofrecen servicio de mejor calidad que las “centrales” (ISFD 99 frente a ISFD 19, por ejemplo).

Por otra parte, parece evidente, en los casos estudiados, que existe algún tipo de distancia entre el grado de alfabetización tecnológica de los estudiantes y los profesores, con relación

a los usos habituales de tecnologías digitales para el estudio que utilizan los alumnos, que no son utilizadas ni consignadas por los profesores, para ser incorporadas al proceso de enseñanza. Si bien esto puede asignarse, en una primera interpretación, a una cuestión generacional, no debería limitarse el análisis a la cuestión de la edad.

Este tipo de contradicciones o reformulaciones de las distribuciones espaciales tradicionales nos lleva a pensar en nuevas formas de distribución del conocimiento, la información y, porqué no, del poder.

Tampoco resultan evidentes correlaciones entre el color político de los municipios, la provincia y la nación, y la disponibilidad tecnológica en los casos estudiados.

Como podemos observar, las metáforas en el análisis socioterritorial del uso de TIC son las más apropiadas para poder entender este fenómeno de transformaciones que se viene sucediendo y sobre todo en el campo educativo.

Una caracterización de los docentes de la muestra

En relación con las categorías **tipo de usos y actividades** (U), y los **modelos didácticos en ciencias naturales** (MD) relevados en las **prácticas de enseñanza**, el trabajo de campo permitió observar una variedad y complejidad en los modos de relación de los docentes con las TIC, en cuanto a su incorporación a las clases de Física: desde actitudes de tecnofobia e indiferencia (Huerdo, 2007), muchas veces propiciados y/o justificados por las **dificultades técnicas de la implementación y de gestión institucional**, hasta verdaderos procesos de potenciación (Litwin, 2004) e integración curricular (Sánchez, 2001). Estas actitudes muchas veces se encuentran en resonancia con los entornos simbólicos adoptados por los docentes (formalismo, interactividad, dinamismo, etc., en términos de Coll, 2004) y los modelos didácticos implementados en sus prácticas de enseñanza (García Pérez, 2000).

En este sentido se pudieron identificar, en forma cualitativa, tres grupos o tipologías de docentes de Física, en relación con la incorporación de las TIC:

a. Un primer grupo de docentes que manejan un entorno simbólico centrado en el **formalismo** (C1), y ceñidos a un uso reglamentarista, condicionado por las reglas institucionales y orientados a usos contenidistas de los recursos (U1, U2, U3), y quizás asociados a modelos didácticos más tradicionales o de transmisión (MDTR). El tipo de actividades propuestas está centrada especialmente en las de tipo conceptual (TACC).

b. Un segundo grupo de docentes que manejan entornos simbólicos centrados en la **conectividad**, multimedia e hipermedia (C4, C5 y C6) y la producción colaborativa de documentos con eje en la comunicación y producción colaborativa de materiales (U10 y 11)

y también a procesos de seguimiento y evaluación técnica de los aprendizajes (U7). Quizás asociados a modelos didácticos tecnológicos y de investigación escolar, en términos de la producción y comunicación de contenidos digitales (MDTE, MDAL). El tipo de actividades propuestas está centrada especialmente en las de expresión de conocimientos (TACE).

c. Un tercer grupo de docentes que manejan un entorno simbólico centrado en el **dinamismo** (C3) con rasgos didácticos del modelo espontaneísta (MDES) y alternativo (MDAL), preocupados por los procesos y habilidades de mayor complejidad (HOCS), vinculados a propuestas didácticas de aprendizaje basado en problemas, hablar, leer y escribir en ciencias, y en los procesos de argumentación y fundamentación, como el uso multidimensional de simuladores. Las actividades propuestas están centradas especialmente en las de tipo procedimental (TACP), tanto de tipo experimentales como argumentativas.

CONCLUSIONES

Este trabajo es un pequeño aporte, localizado y contextualizado, a la investigación cualitativa de los impactos de la incorporación de tecnologías digitales, y en especial de los programas conectar igualdad, y red de nodos virtuales del INFoD en la enseñanza de la Física en los tres profesorados seleccionados para el estudio.

Se hace evidente que el **proceso** de incorporación e integración de tecnologías digitales a la enseñanza y aprendizaje de la física no resulta inmediato ni sencillo, y que reviste una complejidad interesante y fecunda, que presenta diversidad de matices y texturas cuando es analizado con detalle.

Uno de los resultados mas importantes, en relación con **las prácticas de enseñanza**, ha sido la identificación y caracterización de tres grupos o tipos principales de docentes, en relación con el modo de incorporar tecnologías en sus clases (y en sus modelos didácticos), los ambientes de trabajo que generan, la funcionalidad de los recursos implementados y las características del entorno simbólico que construyen. En este sentido se pudieron describir y caracterizar un buen número de prácticas innovadoras y potentes para la integración curricular de tecnologías digitales en la enseñanza de la física en el Nivel Superior.

Con respecto a las **prácticas de aprendizaje** se puede señalar como conclusión fundamental que el grado de alfabetización digital alcanzado por los alumnos no depende de los componentes geográficos tradicionales (centro/periferia; riqueza/pobreza), y que la distribución de tecnologías digitales ha comenzado un proceso gradual de incorporación, al menos

en aspectos generales, y se observan algunos usos específicos vinculados al aprendizaje de la ciencia que abren senderos para el desarrollo didáctico.

Con respecto a las **variables contextuales**, el estudio permitió mostrar que no existe una correlación directa entre las categorías tradicionales para el análisis territorial o geográfico (centro/periferia; global/local; desarrollo/subdesarrollo) y la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la física, siendo de principal importancia el rol de los docentes como individuos y creadores de ambientes y grupos de trabajo.

Dificultades en la implementación técnica de los programas citados, limitaciones en el acceso a formas de capacitación y demoras en las tareas de mantenimiento del equipamiento instalado, son algunos de los aspectos obstaculizadores identificados en este trabajo. Advertimos, al mismo tiempo, como una de las conclusiones de este estudio, que los factores fundamentales que determinan los usos creativos y potenciados de recursos para la enseñanza de la física se encuentran mas relacionados con cuestiones afectivas y comunicativas en la formación de grupos de trabajo, en las condiciones de los ambientes institucionales, que en la disponibilidad tecnológica o la ausencia de dificultades en la gestión institucional.


Esperamos haber aportado algunos elementos que permitan el diseño y análisis de propuestas didácticas potentes para la enseñanza de los contenidos prescriptos en los diseños curriculares del nivel, en relación con las habilidades cognitivas y competencias de alto nivel que se pretende promover en los futuros docentes de ciencias para enriquecer el proceso de integración curricular de las tecnologías digitales en la enseñanza de la Física.

BIBLIOGRAFÍA

- BARDÍN, L. (1986).** *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BLANCHARD, M. R., HARRIS, J., y HOFFER, M. (2011).** “Science learning activity types”. Recuperado de <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/ScienceLearningATs-Feb2011.pdf>
- COBO ROMANÍ, C. y MORAVEC, J. W. (2011).** *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COLL, C. (2004).** “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”. En *Revista Electrónica Sinéctica*, N° 25, agosto-enero, pp. 1-24. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- CUBAN, L. (2012).** “As teacher use new technologies has spread have most teachers changed how they teach”. Recuperado de <http://larrycuban.wordpress.com/2012/09/20/as-teacher-use-of-new-technologies-has-spread-have-most-teachers-changed-how-they-teach/>
- DA COSTA, E. M. (2002).** “Ciudades médias: contributos para a sua definição”. En *Finisterra: Revista portuguesa de geografia*, 37 (74), pp. 101-128.
- DUSSEL, I. (2005).** *Nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior*. Buenos Aires: INFoD. Educar. Recuperado de <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/dussel.pdf>
- ENGESTRÖM, Y. (1999).** “Activity theory and individual and social transformation”. En *Perspectives on activity theory*, 19 (38).
- ENGESTRÖM, Y. (2001).** “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En S. CHAIKLIN y J. LAVE, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ENGESTRÖM, Y. (2009).** “The future of activity theory: A rough draft”. En *Learning and expanding with activity theory*, pp. 303-328.
- FOUREZ, G. (1997).** *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Colihue.
- FURCI, V. (2013).** “Estudio comparativo del impacto de las TICS en la enseñanza de la física en tres Institutos de Formación docente de la Provincia de Buenos Aires”. Ponencia en 1er Workshop “Enseñanza de la Física en Argentina: los desafíos de la investigación educativa y la formación docente”. FCYEN-UNICEN. Tandil. Mayo 2013.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2012).** *Cultura y desarrollo. Una visión crítica desde los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

- GARCÍA PÉREZ, F. (2000).** “Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias”. En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 207, 18 de febrero, Universidad de Barcelona.
- GROS SALVAT, B. (2008).** *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- GROS SALVAT, B.; CONTRERAS, D. (2006).** “La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas”. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003).** *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- HUERGO, J. (2007).** *Los medios y tecnologías en educación*. Buenos Aires: UNLP.
- LEONTIEV, A. N. y CALATAYUD, E. (1982).** *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LITWIN, E. (2004).** “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo”. En E. LITWIN (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LLANO, J. (2004).** “Reflexiones sobre la ciudad del capitalismo tardío”. En *Revista Electrónica DU&P. Diseño Urbano y Paisaje*, vol. I, N° 2, Centro de Estudios Arquitectónicos, Urbanísticos y del Paisaje Universidad Central de Chile. Santiago de Chile.
- MEYER, P. L., CAMPOS, C. P. y CUÉLLAR, G. A. (1973).** *Probabilidad y aplicaciones estadísticas* (No. QA273. 25. M49 1973.). Bogotá: Fondo Educativo Interamericano.
- MIR, B. (2009).** “La competencia digital, una propuesta”. Recuperado de <http://www.xtec.es/~bmir>.
- PEDROL, H. (2006).** “El trabajo práctico: cinco buenas razones para usarlo”. En G. FIORITI (comp.), *Didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, UNSAM.
- PEDROL, H. (2010).** *Los procesos de autorregulación en las clases de Biología*, tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PISCITELLI, A. (2009).** *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- PISCITELLI, A. (2010).** *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.
- PISCITELLI, A. (2011).** *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana.
- PIZÁ, R., DEL HIERRO, E., CUEVAS, O. y GONZÁLEZ, M. (comps.).** *Generación de ambientes de aprendizaje con uso de tecnologías de información y comunicación*. México: ITSO.
- POZO, J. y GÓMEZ CRESPO, M. (1998).** “Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales”. En *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

- PRENSKY, M. (2001).** “Digital Natives, Digital Immigrants”. En *On the Horizon*, vol. 9, N° 5, octubre. MCB University Press.
- RINCÓN ROJAS S. (2009).** “Elementos para la construcción de un modelo de gestión del conocimiento para ambientes virtuales de aprendizaje”. Ponencia. IX Congreso ISKO. Valencia.
- SÁNCHEZ, J. (2001).** *Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Departamento de Ciencias de la Computación.
- SEPÚLVEDA, G. (2005).** *¿Qué es el aprendizaje expansivo?* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/23384>.
- SOJA, E. W. (2008).** *Postmetrópolis: estudios críticos sobre la ciudad y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- VYGOTSKY, L. S. (1978).** *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University.
- ZOLLER, U. y LEVY NAHUM, T. (2012).** “From Teaching to ‘Know’-to Learning to ‘Think’ in Science Education”. En B. FRASER, K. TOBIN y D. C. McROBBIE (eds.), *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Springer.



EQUIPOS DIRECTIVOS: USOS Y APROPIACIONES DE LAS TIC EN ESCUELAS SECUNDARIAS TUCUMANAS

María Fernanda HIDALGO

mfh.facdef@gmail.com

Marcela Fabiana ANDRADA

marcelafandrada@gmail.com

Hilda Liliana CARRERAS

hilda.carreras@gmail.com

Josefina Liliana DEL VALLE HIDALGO

josefinahidalgo63@hotmail.com

ISFD: Instituto de Perfeccionamiento Docente

San Miguel de Tucumán, Tucumán

RESUMEN

Este artículo explora los usos y apropiaciones de las TIC que realizan los directores en la gestión de la información de escuelas secundarias tucumanas pertenecientes al Circuito 2 - Capital.

Para ello se indagó cuáles son las herramientas TIC usadas por los equipos directivos para la gestión de la información, los propósitos de empleo, los cambios que percibe el equipo directivo y los desafíos que se deben enfrentar en las escuelas secundarias en materia de TIC.

A nivel metodológico, se utilizó un diseño cualitativo. Las técnicas de recolección de la información empírica fueron entrevistas individuales a los directores y la implementación de grupos focales. El análisis de los datos se realizó a través del Método Comparativo Constante.

Los principales hallazgos dan cuenta que los directores acceden y usan diversas herramientas TIC, en escenarios de variada complejidad y con diversas condiciones institucionales. Además, se observan diferentes niveles de uso y apropiación de las TIC en la gestión de la información, con intensidad variable.

Palabras clave: Educación Secundaria - Equipos Directivos - Gestión de la Información y del Conocimiento - TIC - Usos y Apropiación

INTRODUCCIÓN

La complejización de las actividades en los establecimientos educativos ha generado la necesidad de considerar la inclusión de las herramientas informáticas a la acción diaria en los contextos escolares. García, Mazione y Zelaya (2015) reconocen que la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en el área administrativa y de gestión de las instituciones escolares, posibilitan múltiples ventajas que se manifiestan en diferentes planos tales como la comunicación intra e interinstitucional y la toma de decisión de manera colaborativa, a partir de disponer de un sistema de gestión de la información y datos referidos a aspectos sustanciales de la organización escolar.

Por consiguiente, la incorporación de las TIC en la escuela no sólo constituye una herramienta que agiliza ciertas tareas, sino que puede involucrar la creación de nuevas formas de gestionar el trabajo y colaborar con la instalación de una renovada cultura de relaciones entre las diversas áreas de gestión (Lugo y Kelly, 2011).

Además, la integración de las TIC en el ámbito de la gestión de la información contribuye al fortalecimiento de la autonomía institucional. Para Pozner (Ministerio de Educación, 2001), el sentido relevante de la autonomía es que posibilita el desarrollo de competencias necesarias para que cada institución pueda determinar con claridad sus prioridades y llevar adelante proyectos educativos propios.

En este contexto, la información, sistemáticamente construida sobre aspectos centrales de la vida de la institución escolar, es uno de los recursos clave para una gestión autónoma y responsable. El valor de la información radica en la posibilidad de construir saberes y ha-

bilidades a partir de esta. Así, las instituciones escolares construyen conocimiento sobre sí mismas en la medida en que generan información de valor y potencian tanto su circulación como su difusión.

A pesar de la importancia asignada a las tecnologías digitales en la gestión, la indagación en la literatura especializada evidencia una zona de vacancia en investigaciones acerca de los usos y apropiación de las TIC por parte de los equipos directivos en la gestión de la información, particularmente, en escuelas secundarias.

Dada la relevancia y su escaso abordaje en estudios académicos, este artículo se centra en el análisis, reflexión y comunicación de los resultados de una investigación acerca de los usos y apropiación de las TIC en la gestión de la información por parte de los directores de escuelas secundarias en la provincia de Tucumán.

PLANTEO DEL PROBLEMA Y DECISIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación tuvo como sede el Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPD), organismo técnico del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Entre sus funciones cobran relevancia las acciones de desarrollo profesional docente y de investigación. Uno de los trayectos formativos centrales se dirige a la formación en roles vinculados a la gestión de instituciones educativas.

En este contexto se origina la presente investigación que se focaliza en el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los usos y apropiación de las TIC que realiza el equipo directivo en la gestión de la información en escuelas secundarias tucumanas pertenecientes al Circuito 2 - Capital? De este interrogante se derivaron los siguientes: ¿Cuáles son las herramientas TIC y los propósitos de uso?; ¿cuáles son los cambios y desafíos que percibe el equipo directivo de estas escuelas en relación con el uso y apropiación de las TIC en la gestión de la información?

Al abordar este estudio se partió de la presunción –a modo de supuesto– de que los equipos directivos de las escuelas secundarias (Circuito 2 - Capital) de Tucumán llevan a cabo prácticas de usos y tienen una apropiación de las TIC de carácter diverso y desigual.

A nivel metodológico, se utilizó un diseño cualitativo. Las unidades de análisis incluyeron a directores de 4 (cuatro) escuelas secundarias de gestión estatal pertenecientes al Circuito 2 - Capital. Los criterios privilegiados para la selección de las instituciones se basaron en casos extremos, es decir, establecimientos con acciones de formación y acompañamiento

en TIC del Plan Escuelas de Innovación (Programa Conectar Igualdad) y otros que no disponían de este apoyo.

Las técnicas de recolección de datos aplicadas fueron entrevistas en profundidad y grupos focalizados. El empleo de estas técnicas posibilitó comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto al objeto de estudio de esta investigación y, acceder al conocimiento de hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos, expectativas, fantasías y anticipaciones que forman el mundo interno de las personas.

El análisis de los datos –en tanto proceso dinámico y creativo (Tylor y Bodgan, 1987)– se realizó acorde a los postulados de una lógica cualitativa referidos a la combinación continua de obtención y análisis de la información, en una espiral dialéctica de ida y vuelta de teoría y empiria. Para ello se consideraron los aportes de la Teoría Fundada de Glaser y Strauss (1967).

CONCEPTOS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, los conceptos centrales aluden a uso, apropiación y gestión de la información.

La noción de uso se concibe como un ejercicio o práctica general, continua y habitual. En el ámbito de las TIC está vinculada al uso cotidiano y a la utilidad/beneficio que proporcionan, es decir, cómo se aprovechan o emplean esos recursos a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar ciertas actividades (Crovi Druetta y López González, 2011). El uso de las TIC se manifiesta en diferentes grados que van desde uno esporádico a uno intensivo y cotidiano.

En cuanto a la noción de apropiación, el enfoque sociocultural aporta nuevos elementos para complejizar el concepto de uso de las TIC. El término apropiación refiere “a modos de hacer propios, de hacer suyos, también, tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas” (Smolka, 2010: 43). Implica un proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. La idea básica, en esta perspectiva, es que por medio de la participación activa, las personas cambian y en tal medida se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes (Rogoff, 1997).

La contribución de Crovi Druetta y López González (2011), quienes retoman los aportes de Leóntiev, se centra en reconocer que la apropiación de las TIC se concreta en un contexto sociohistórico específico. En este, el individuo no sólo tiene acceso a ellas, sino que cuenta

con habilidades para usarlas que llegan a ser relevantes para sus actividades cotidianas y trascienden a sus prácticas sociales.

Las autoras mencionadas, agregan que los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero involucran también el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones y el sentido cultural del conjunto. En otros términos, el sujeto, al apropiarse de un objeto cultural, se está apropiando también del régimen de prácticas específicas que conlleva su uso culturalmente organizado. De allí que resulte crucial, en este proceso, la apropiación de la naturaleza y el sentido de la actividad que encarna el objeto. En esta misma línea, Morales (como se citó en Cabello, 2011) aporta que –en este proceso de apropiación– los sujetos adaptan creativamente los objetos culturales a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

Al considerar la posibilidad de la apropiación, existen diversas dimensiones que, según Morales (2011), deben tomarse en cuenta: disponibilidad, acceso, gestión, conocimiento, reflexividad, elucidación, competencia, interactividad, interacción y creación de proyectos.

La primera dimensión, que opera como condición de posibilidad de la apropiación, es la disponibilidad de las TIC. Es decir, la existencia de estas en un determinado contexto. Esto define las características del entorno tecnológico ya sea doméstico, institucional o social.

El acceso constituye otra dimensión de la apropiación. Este es entendido como la posibilidad efectiva de tomar contacto –material y simbólico– con el objeto tecnológico.

La gestión de las TIC, constituye otra dimensión que implica generar las condiciones que permitan a los sujetos tomar decisiones frente a diferentes alternativas de uso de esos objetos tecnológicos, en actividades tales como adquirir, combinar, modificar, mantener, actualizar, reemplazar o excluir un objeto y/o sus componentes incorporados o convergentes. En el ámbito institucional, la gestión de las TIC involucra diversos aspectos, uno de ellos se vincula con la organización institucional del área, que incluye la consideración de nuevos roles docentes y de soporte técnico.

Morales propone como otra dimensión el conocimiento: este supone superar la visión del objeto tecnológico como caja negra, cuya materialidad se reduce a su funcionalidad y, por ende, al resultado y no al proceso. El conocimiento de un objeto tecnológico posibilita tomar conciencia de sus características y permite que el sujeto explore sus potencialidades y limitaciones de uso en función de un determinado propósito.

La reflexividad constituye otra dimensión que alude a una revisión continua acerca de las relaciones que mantienen los sujetos con la tecnología (de dependencia, pero también de

usufructo). La autora sostiene que este proceso de reflexividad posibilitaría develar las ideologías de las que son portadoras las TIC, las representaciones y actitudes propias y colectivas que subyacen en su utilización, de las consecuencias de su presencia en un determinado contexto.

Una nueva dimensión que se señala es la elucidación que permite analizar y explicitar lo que pensamos con respecto a los discursos que circulan en los medios y a través de las TIC. Elucidar los significados de los mensajes que las TIC vehiculizan, no supone sólo su comprensión sino que implica una serie de operaciones, que los sujetos puedan encontrar sentido a los datos con los que toman contacto, que desarrollen un método de búsqueda, de ordenamiento, de análisis e interpretación de la información para estar en condiciones de asumir una posición frente a esos discursos.

La competencia es otra dimensión a considerar. Comprende un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para operar las tecnologías y hacer algo con ellas. Las competencias abarcan tanto las comunicativas como las tecnológicas.

La interactividad, como otra dimensión de la apropiación, hace referencia a la capacidad creadora y productora del sujeto, que posibilita trascender el uso previsible del objeto tecnológico y permite la producción de objetos textuales nuevos.

La interacción, otra dimensión que define la apropiación de las TIC, posibilita que las relaciones con otros o el accionar colectivo impacten en las transformaciones tanto de la realidad individual como social. Las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de multiplicar exponencialmente los contactos cotidianos y las relaciones con los demás, abre las puertas a producir, amalgamar y también re-producir identidades individuales y colectivas, normas y valores compartidos o confrontados, el reconocimiento de diferencias y continuidades culturales, ideológicas, de estilo y trayectorias de vida.

La última dimensión que la autora asocia a la noción de apropiación, es la creación de proyectos. Para Morales, la apropiación de tecnología no es un fin en sí mismo, sino que debería permitir la realización de proyectos de autonomía individual y colectiva.

A partir de lo mencionado, las categorías uso y apropiación son concebidas como parte de un proceso que posibilitó indagar en la integración de las TIC que realizaron los equipos directivos en las prácticas de gestión de la información en escuelas secundarias de Tucumán (Circuito 2 - Capital).

En relación con la noción de información, Aprea (como se citó en Quintar, 2007) la define como “un conjunto de datos estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen las capacidades necesarias para interpretarlos y manipularlos” (p. 161). Desde esta perspectiva, el valor de la información radica en la

posibilidad de construir saberes y habilidades. Así, las instituciones escolares construyen conocimientos sobre sí mismas en la medida en que generan información de valor y potencian su circulación y difusión. En esta investigación, se concibe a la gestión de la información mediada por las TIC como un proceso sistemático de acceso, selección, organización y presentación de la información.

Bustelo Ruesta e Iglesias (2001) señalan que una adecuada gestión de la información posibilita la gestión del conocimiento. Entendida esta última como el conjunto de actividades realizadas con el fin de utilizar, compartir y desarrollar los conocimientos de una organización y de los individuos que en ella trabajan. Por lo tanto, la gestión del conocimiento cobra relevancia en la medida que posibilita la consecución de objetivos institucionales, la resolución de problemas o el desarrollo de proyectos.

En esta misma línea, Nonaka (2000) afirma que la gestión del conocimiento no es simplemente una cuestión de “procesar” información objetiva de un modo mecanicista y automático, sino más bien se trataría de saber aprovechar y hacer visibles los saberes y conocimientos que los miembros de la organización poseen.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En los discursos de los directores entrevistados se explicitan posicionamientos, decisiones y modos de intervención vinculados a la gestión de las TIC en el tratamiento de la información y el conocimiento. También resaltan los cambios, avatares, problemas y desafíos que conlleva el trabajo con las TIC en las instituciones de Educación Secundaria en las que ejercen la función directiva.

La recolección y análisis de la información empírica permitió la construcción de tres categorías conceptuales, a saber:

1. Herramientas TIC y propósitos de uso;
2. Cambios producidos a partir de la inclusión de las TIC en la gestión de la información y el conocimiento;
3. Desafíos de su integración.

HERRAMIENTAS TIC Y PROPÓSITOS DE USO

El término *herramientas* se entiende como aquellos instrumentos que se usan para facilitar la realización de una actividad, economizando esfuerzo y tiempo. Las herramientas

TIC se definen como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, registro y presentación de la información, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética (Fernández Muñoz, 2015).

A través del análisis de las entrevistas y grupos focales se logró identificar tres tipos de herramientas TIC con propósitos de uso definidos: herramientas de comunicación; de socialización y de colaboración y –en último término– aquellas que facilitan la producción y manipulación de datos.

Un grupo de herramientas son usadas con propósitos de comunicación tales como el correo electrónico y la mensajería instantánea móvil (WhatsApp).

Los entrevistados destacaron que el correo electrónico favorece la comunicación inmediata y permite enviar archivos o información solicitada o recibir información requerida con gran velocidad.

En los dichos de los directores el empleo del correo electrónico apareció señalado como una de las herramientas de uso asiduo y con múltiples propósitos. Al respecto, uno de los entrevistados afirmó: “[...] Yo me comprometo que una vez al día abro mi correo. Entonces saben que cualquier duda en menos de 24 horas tendrá la respuesta. Uso mucho el correo” (Entrevista Director 1, ED1).

Asimismo, se destacó un uso particularmente intenso entre el director y el equipo docente, con mayor frecuencia aún en los intercambios con los jefes de departamento.

En una de las entrevistas expresó el director: “[...] Utilizamos mucho el correo electrónico, con las síntesis, normativas y circulares hacia los departamentos, hacia los jefes de departamento [...]” (ED1).

El correo también se emplea con un claro propósito de iniciar alguna tarea, que luego continuará posteriormente de modo presencial como expresó esta directora en el grupo focal: “[...] Se emplea mucho la cuestión del correo para poder ir adelantando a los docentes qué es lo que tienen que trabajar en determinada reunión y, a partir de eso, poder avanzar [...]”. (Grupo Focal Director 2, GFD2).

También el uso está orientado a facilitar las tareas propias de gestión curricular: “[...] hay departamentos con los cuales a través de los correos se pudo tomar contacto con las planificaciones lo cual favorece mucho a “X” [Asesora pedagógica] (GFD2).

Los entrevistados reconocieron al WhatsApp como una aplicación de mensajería instantánea que permite enviar y recibir mensajes a través de Internet de manera sencilla y fiable. Esta herramienta se emplea en situaciones de comunicación intrainstitucional y en pequeños

grupos; de este modo, contribuye a agilizar la comunicación y la circulación de la información de manera rápida.

En referencia a esta aplicación, un director señaló: “La última novedad es un grupo de WhatsApp del Consejo Consultivo, ahí nos comunicamos [...] nos ha venido muy bien [...] hemos resuelto un montón de cuestiones” (Grupo Focal Director 4, GFD4).

En cuanto a las herramientas de socialización y colaboración, se describió el uso de redes sociales (Facebook), de software para la construcción de encuestas y el servicio para almacenamiento y gestión de archivos en Google Drive.

Un uso particularmente intenso se produce con la red social Facebook, servicio Web especializado en permitir relaciones de algún tipo entre las personas (Haro, 2011).

Al respecto, se destacó lo siguiente: “el Facebook de la escuela es una herramienta importantísima [...] lo utilizamos para dar información a los chicos” (Entrevista Director 4, ED4).

Como lo expresó este director, con el uso de Facebook se difunden las tareas y propuestas que la escuela organiza para su comunidad educativa.

En referencia a los servicios que brinda la Web 2.0 –que fomenta el trabajo colaborativo a través de Internet– se destacó el uso de encuestas que genera amplias posibilidades participativas a distintos usuarios.

Para dar cuenta del uso de esta herramienta uno de los directores afirmó: “He descubierto cosas interesantes [...] el año pasado, por ejemplo, en la evaluación institucional apliqué una encuesta on-line, es una forma que los docentes participen del uso de este recurso. A la vez que ellos también puedan apropiarse de este recurso” (Grupo Focal Director 1, GFD1).

Otra de las herramientas que identificaron los directores como relevante para socializar y producir de manera colaborativa conocimiento es Google drive. Este servicio posibilita el alojamiento de archivos, permite acceder a estos desde cualquier dispositivo y compartirlos con otros usuarios.

Uno de los directores reconoció la utilidad de Google drive para construir conocimiento en relación con las trayectorias de los estudiantes. Pero también señaló los inconvenientes que experimentaron en su aplicación:

[...] intentamos utilizarlo en un curso que tenía muchas dificultades respecto de normas de convivencia [...] y no podíamos reunirnos nunca con todos los docentes para charlar y ver puntualmente cuál era la situación de cada uno para ir resolviendo en la mesa de diálogo [...] Entonces usamos el google doc, pero lo que nos decían los docentes que cada vez que cargaban tenían problema, demoraba mucho la máquina, el tipo de la información y logramos que únicamente cinco docentes sólo carguen [...].
(Gupo Focal Director 3, GFD3)

Las herramientas de producción y manipulación de datos comprenden un conjunto de software destinados al uso y administración de la información.

Una herramienta dentro de esta subcategoría son las bases de datos. Estas integran programas o aplicaciones que permiten la gestión de datos y el manejo de información (Fainholc, 2009).

Los directores manifestaron el uso de esta herramienta para la organización de información relacionada con el cuerpo docente, a los alumnos y para la gestión de recursos económicos. Uno de los entrevistados señaló: “He logrado conformar una base de datos con todos los docentes y a través de eso es mucho más fácil poder comunicarnos [...]” (GFD2).

También se observó que una de las herramientas que tiene un uso intensivo es la hoja de cálculos o planilla electrónica como un tipo de documento que permite manipular datos numéricos y alfanuméricos y almacenarlos en diferentes categorías. Los directores expresaron al respecto:

Excel, también utilizamos mucho como base de datos más que nada. Y utilizamos mucho el Legajo Único de Alumno, donde se ingresan los datos del alumno. Es una base de datos. Un sistema que fue creado en la escuela donde se registran datos personales de los alumnos. (ED1)

[Utilizo Excel] para todo, nosotros tenemos Cooperadora [...] Erogaciones, libro, caja, porque hacemos de contadores. (GFD3)

Otro software que es usado para la gestión de información de índole económica es el sistema de gestión de recursos conocido como SITRARED (Sistema de Transferencias de Recursos Educativos). Uno de los directores entrevistados expresó:

Interesante es que se pueda recuperar todo lo que se hace externo a la escuela y que llega a la escuela para gestionar la información, por ejemplo, SITRARED [...] Que todos podamos acceder a un “SITRARED” y apropiarse de esa información [...] de modo también que a nosotros se nos agilice el proceso de tratamiento de la información, es muy importante. (GFD1)

En el discurso de este director, además se pone de manifiesto la propuesta de la organización de un sistema de gestión de información unificado que favorezca tanto el acceso a la información como la posibilidad de generar conocimiento institucional relevante para los distintos actores del sistema educativo.

CAMBIOS PERCIBIDOS POR EL DIRECTOR EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

En este trabajo se entiende el cambio como un proceso social dinámico que tiende a las modificaciones o transformaciones en el ámbito institucional en su conjunto. Teniendo en cuenta los aportes de Inés Dussel (2010), el cambio supone distintos posicionamientos; uno de ellos considera a este como una incentivación y mejora de lo que ya se venía haciendo, y no como una transformación radical. Otra perspectiva considera que se trata de una innovación de gran envergadura en las formas de producir y poner en circulación los conocimientos.

Pero, independientemente de estos posicionamientos, siempre el cambio remite a contemplar que los actores no son técnicos que ejecutan instrucciones y propuestas elaboradas por expertos, sino que son protagonistas que procesan información, toman decisiones, generan conocimiento práctico y poseen creencias, rutinas, etc., que influyen sobre estos procesos (García y otros, 2015).

En relación con los cambios percibidos por los directores se destacan:

- Optimización en el uso del tiempo;
- Intervención de nuevos actores en la gestión de la información en el ámbito institucional;
- Organización y distribución del espacio en relación con los recursos TIC.

El tiempo es percibido por los directores como una variable que permite un mejor aprovechamiento a partir del uso de las tecnologías digitales. Al respecto, los directores sostuvieron: “[...] Uno no tiene que estar notificando y ni llamando a 100 profesores, sino que con pequeños mensajitos, pequeños “tic tic” en la computadora ya puede estar informando a mucha gente de lo que uno necesita” (GFD4).

Otra subcategoría relevante alude a la intervención de nuevos actores en la gestión de la información en el ámbito institucional. Los aportes de los directores en este sentido dan cuenta que la definición de nuevos roles surgieron a partir de necesidades institucionales y estudio de los perfiles adecuados para delegar una tarea. En función de lo mencionado expresaron:

Hay otra preceptora que se lleva muy bien con la tecnología, está afectada a Secretaría [...]. (ED2)

Con el auxiliar de Informática hemos creado el Facebook de la escuela, ahí publicamos todo lo que los chicos hacen en la institución [...]. (GFD4)

Lugo (2013) advierte la dificultad de los equipos de conducción para llevar adelante procesos de liderazgo distribuido. Sin embargo, las instituciones analizadas reflejan la participación de diferentes actores en los procesos de gestión de la información y del conocimiento.

DESAFÍOS DE INTEGRAR LAS TIC EN LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

La última categoría de análisis construida hace alusión a los desafíos que deben enfrentar los directores a la hora de pensar e implementar las TIC en la gestión de la información y el conocimiento.

Un desafío supone la acción de superar un reto o una situación que requiere una respuesta para la cual pueden emplearse competencias intelectuales o de otra índole. Entre estos desafíos se hace mención, a modo de subcategorías, a las siguientes:

- Falta de apoyo técnico
- Multiplicidad de tareas
- Actitudes de resistencia y/o desconocimiento de los docentes frente a las TIC.
- Generación de un sistema unificado de gestión de la información.

La referencia de los directores al rol central del personal destinado a desempeñar tareas de asesoría y apoyo técnico resulta un aspecto clave para desentrañar el valor de implementar las TIC en la gestión institucional.

Uno de los directores, en el grupo focal, expresó: “[...] necesitamos el soporte técnico para que la gestión de la información circule normalmente, sino tenemos interferencia [...] no tenemos computadora, está en el técnico, está bloqueada, dentro de dos semanas viene el técnico. Entonces, ahí es donde empezamos a ver que no se ha pensado a mediano y largo plazo, se ha pensado en el plazo inmediato, [...]” (GFD1).

Otros directores reforzaron esta idea al sostener que: “[...] Se había organizado una página web, pero lamentablemente nosotros no tenemos personal informático. Nos faltan cargos (ED2).

La multiplicidad de tareas constituye otro desafío que deben enfrentar los directores en la gestión de las TIC. Esta situación complejiza aún más la intervención del director en prácticas que promuevan el uso y apropiación de herramientas digitales en la escuela. En relación con este aspecto, los directores relataron:

Son tantas las tareas que tiene el directivo que es imposible. No sé, yo voy hasta los días sábados porque tenemos Centro de Actividades Juveniles y yo estos últimos 8 sábados estuve en la escuela. Ya me estoy por separar [...]. (GFD3)

[...] en la medida en que la gestión administrativa se reduzca para el directivo, el directivo va a poder focalizar en la dimensión principal que es lo pedagógico. Eso también es lo que nos está fallando, nosotros también estamos tan dispersos, en tantos programas. (GFD2)

[En referencia al Facebook] [...] Es una cuestión más para estar, [...] una tarea más que uno se suma para renegar, pero más que renegar ha solucionado muchas cuestiones y eso me estaba acordando. (GFD4)

En lo expresado por los directores entrevistados surge, de forma recurrente, la variedad de tareas que se deben atender en diferentes ámbitos y de manera simultánea. Por ello consideran que la integración de las TIC en la gestión supone una tarea más.

Otra subcategoría se refiere a las actitudes de resistencia y/o desconocimiento de los docentes frente a las TIC. En esta subcategoría se reflejan las expresiones de los directores que aluden a las conductas o disposiciones de los docentes y del personal, en general, frente a la inclusión de las TIC en las prácticas profesionales.

Moyano (2011) relaciona la actitud de resistencia con el escepticismo respecto de integrar las tecnologías a la gestión de la información y del conocimiento. Gros Salvat (2000) aporta que las actitudes frente a las TIC tienen mucho que ver con las creencias sobre los beneficios de estos medios y, sobre todo, con la propia autoestima.

En el discurso de los directores este escepticismo se genera por condicionamientos instrumentales, económicos y de competencias tecnológicas. Estas resistencias se presentan en los siguientes fragmentos de las entrevistas:

Hay resistencia desde cierto personal. Hay mucho trabajo, mucha documentación por archivar. (ED2)

Son 5 solamente los que han participado en Google drive porque a los otros había que crearles un correo, entonces a algunos les creamos, porque ya sabíamos que no los iban a crear, les dimos la clave, todo, para que ingresen [...]. (GF D3)

Hay departamentos con los cuales prácticamente es imposible poder contactarnos porque no tienen ni correo [...]. (GFD2)

El último desafío a destacar es la generación de un sistema unificado de gestión de la información.

La propuesta de uno de los directores informantes apunta a la necesidad de crear un sistema de gestión que unifique la información a nivel jurisdiccional. Al respecto, sostuvo:

Yo creo que las tecnologías lo que han agilizado son los ritmos de tiempos, pero a su vez también tenemos una nueva gestión que está saturada de la misma información. Nos estamos saturando de lo mismo, no existen los filtros necesarios que marquen cuáles serían los canales para recibir información. Últimamente al director le solicitan lo mismo por canales distintos y lo único que cambia entre uno y otro es quizás el encabezado de una columna nomás. (GFD1)

[...] Un sistema de notas totalmente informatizado. Que el docente mismo en su casa pueda cargar las notas. Un sistema común para todas las instituciones y de ahí vos, según esta característica, [...] lo puedas ir adecuando a tu institución. (GFD1)

A partir de estas consideraciones, se puede advertir que los directores, en un escenario de gran disponibilidad de equipamiento, acceden y usan diversas herramientas propias de las tecnologías digitales. No obstante, se observan usos limitados, escasos e incipientes, que aún no alcanzan un nivel de apropiación óptimo, relevante y de mayor impacto.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En los discursos de los directores se explicitaron posicionamientos, decisiones y modos de intervención vinculados a la gestión de las TIC en el tratamiento de la información y el conocimiento. También resaltaron los cambios, avatares, problemas y desafíos que conlleva el trabajo con las TIC en las instituciones de educación secundaria en las que ejercen la función directiva.

En este análisis se retoman las contribuciones de Susana Morales (2011) en cuanto a las dimensiones de la apropiación.

Estos directores logran posicionarse y tomar decisiones tanto sobre la distribución de recursos como la delegación de tareas en función de perfiles profesionales y necesidades institucionales. De este modo, se pone en juego otra dimensión de la apropiación, al decir de Morales, la gestión de las TIC.

La elucidación, entendida como la capacidad de analizar y reflexionar sobre los usos de las TIC en la circulación de la información y la producción de conocimiento, se encuentra

presente con poca representatividad en los discursos de los directores. Ello se debe, quizás, al énfasis colocado en el valor instrumental que se le asigna a estas tecnologías y su funcionalidad, en esta etapa de la integración de las TIC a la gestión institucional.

Los directores reflejan diversos niveles en lo que respecta a la adquisición de competencias tecnológicas, en algunos alcanza un mayor desarrollo el trabajo con herramientas específicas de comunicación e interacción social, mientras que otros directores proponen formas de tratamiento de la información que involucra capacidades ligadas a la adaptación de recursos provenientes de la Web 2.0 –de naturaleza colaborativa– que tienden a la producción de conocimientos.

El nivel de competencias tecnológicas desarrolladas por los directores muestra una vinculación con la capacidad creativa y las motivaciones personales que posibilitan trascender el uso previsible del objeto tecnológico y hacer un uso acorde a las necesidades y condiciones institucionales.

Si bien se distingue un uso intensivo de las TIC en el ámbito de la comunicación entre los actores participantes, la presencia de procesos de trabajo colaborativos a nivel institucional e interinstitucional constituye una asignatura pendiente, o con desarrollo aún incipiente.

Estas instituciones aún no visualizan como desafío la elaboración de un proyecto de integración de las TIC en la gestión institucional que organice tanto los aspectos administrativos como los pedagógicos.

En este sentido, una de las limitaciones para lograr la construcción de un proyecto TIC institucional radica en que los propósitos de uso están pensados y sostenidos por los directores, sin generar instancias de trabajo con los equipos institucionales para vertebrar estos propósitos en una propuesta institucional. Uno de los motivos que explican estas limitaciones está relacionado con las múltiples demandas externas que determinan como necesidad brindar información a diferentes dependencias y organismos tanto provinciales como nacionales. De esta forma, estos directivos perciben la disminución del tiempo destinado a construir acuerdos acerca del diseño y puesta en marcha de un proyecto institucional.

Uno de los desafíos más relevantes, en palabras de los directores, es la superación de actitudes de resistencia y/o desconocimiento que manifiestan diversos equipos de trabajo con los que interactúan cotidianamente. Poner énfasis en el abordaje de estas actitudes de resistencia y/o desconocimiento supone visibilizar una dimensión subjetiva que, según Morales (2011), constituye un aspecto clave en los procesos de apropiación de las TIC en la gestión de la información y el conocimiento.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación, los directores señalaron el despliegue de diferentes estrategias en la gestión de la información y coincidieron en que estas provocaron diversos cambios en los vínculos intra e interinstitucional, que afectaron no sólo las culturas del trabajo, sino también, los modos de concebir la gestión institucional. Estas transformaciones que afectan a la institución en sus múltiples dimensiones fueron indagadas por Duarte y Lupiáñez (2005), quienes dan cuenta de nuevas dinámicas institucionales que se gestan y desarrollan como resultado de la integración de las TIC.

A modo de conclusión, se destaca que el equipo directivo ejerce un rol central en generar las condiciones para el despliegue de prácticas institucionales sostenidas en un proyecto digital que tienda a la incorporación de nuevos roles, en un proceso de liderazgo distribuido (Lugo, 2013), que facilite la gestión de la información y el conocimiento de un modo colaborativo. En este encuadre, la gestión directiva encuentra el desafío de asumir tareas de diferente alcance y plazo, entre ellas, abordar la resistencia de los actores institucionales, lo cual incluye la propia posición frente al cambio, que, sin dudas, es una de las tareas más complejas.

BIBLIOGRAFÍA

- BUSTAMANTE SMOLKA, A. L. (2010).** “Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales”. En N. ELICHIRY (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- BUSTELO RUESTA, C. y AMARILLA IGLESIAS, R. (2001).** “Gestión del conocimiento y Gestión de la información”. En *Revista PH*, Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Año VIII (34). Andalucía: Junta de Andalucía, pp. 226-230.
- CROVI DRUETTA, D. y LÓPEZ GONZÁLEZ, R. (2011).** “Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. LVI, núm. 212, mayo-agosto, 2011. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 69-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42119790005>
- DUART, J. y LUPIÁÑEZ, F. (2005).** “Estrategias de introducción y uso de las TIC en la universidad”. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol 2, N°1/Mayo de 2005. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1176412.pdf>
- DUSSEL, I. y QUEVEDO L. A. (2010).** *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- FAINHOLC, B. (2009).** *Diccionario práctico de tecnología educativa*. Buenos Aires: Alfagrama.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2005).** *Marco conceptual de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (en línea). La Mancha, España: Universidad de Castilla.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. R. y SOSA DÍAZ, M. J. (2015).** “Macro y micropolíticas educativas TIC: efectos sobre el cambio educativo”. En J. VALVERDE BERROCOSO (coord.), *El proyecto de educación digital en un centro educativo* (pp. 19-47). Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, L. V., MAZIONE, M. y ZELAYA, M. (2015).** *Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. L. (1967).** *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- GROS SALVAT, B. (2000).** *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

- HARO, J. J. (2011).** *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*. Madrid: Editorial Anaya.
- HARO, J. J. (2016).** Escenarios e instituciones educativas. /Universidad Torcuato Di Tella.
- LUGO, M. T. y KELLY, V. (2011).** *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas: la gestión de las tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-IIPEGestionDigital0.pdf>
- LUGO, M. T. (Coord.) (2013).** Ciclo de Debates Académicos: “Tecnologías y educación”. Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001).** *La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.poznerpilar.org/biblioteca/la_construccion_y_el_uso_de_la_informacion.pdf
- MORALES, S. (2011).** “Acceso y apropiación de tecnologías de la información y comunicación. Una apuesta de política pública en educación”. En R. CABELLO y S. MORALES, *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- MOYANO, R. (2006).** “Competencias tecnológicas percibidas por los docentes del Partido de Malvinas Argentinas”. En R. CABELLO (comp.), *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio sobre la relación de los docentes con las tecnologías informáticas*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- NONAKA, I. (2000).** “La empresa creadora de conocimiento”. En *Gestión del conocimiento*. Bilbao: Deusto, pp. 23-49.
- QUINTAR, A. (Comp.) (2007).** *Los usos de las TICS. Una mirada multidimensional*. Buenos Aires: Prometeo y UNGS.
- ROGOFF, B. (1997).** “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En J. WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- TYLOR, S. y BODGAN, R. (1987).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.



GENERACIÓN INTERNET. COMPETENCIAS DIGITALES ADQUIRIDAS EN EL NIVEL SECUNDARIO DE FAMATINA, LA RIOJA

Elena del Carmen LUJÁN

licelenalujan@gmail.com

Nicolás Eduardo DÍAZ NIEVA

ndiaznieva@gmail.com

Alejandra Graciela BARBERÓN

alegrabar71@gmail.com

Nicolás Paul ESPINOSA

paulespinosa07@gmail.com

ISFD de Famatina

Famatina, La Rioja

RESUMEN

La investigación que da origen a este artículo, a partir de un enfoque mixto, exploratorio y descriptivo, aborda el tema de las competencias digitales adquiridas mediante el uso de las netbooks del Modelo 1 a 1. Toma como universo de estudio la totalidad de los alumnos del último año de la educación secundaria de la escuela de Comercio de la localidad de Famatina. Nuestras preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son las competencias referidas al conocimiento de la herramienta informática adquiridas por los alumnos? ¿Cuáles son las competencias relativas a la resolución de situaciones problemáticas? ¿Cuáles competencias se refieren al uso práctico o aplicación del conocimiento? ¿Qué competencias actitudinales se desarrollan mediante el uso de las netbooks?

La hipótesis de trabajo es “los alumnos del último año de la educación secundaria de la Escuela Provincial de Comercio están desarrollando competencias digitales mediante el uso de las netbooks”. Estas competencias comprenden aspectos de la formación de la persona, tales como la adquisición de conocimientos, acontecimientos y procesos (saber); procedimientos para la resolución de situaciones problemáticas (saber hacer) y aspectos que atraviesan la dimensión ética en la toma de decisiones (saber ser).

Utilizando la encuesta y pruebas de habilidades como instrumentos de recolección de datos, pudimos concluir que los alumnos del último año de la secundaria desarrollan competencias digitales mediante el uso de netbooks que pueden categorizarse en: conocimiento de la herramienta, uso creativo de la herramienta y uso ético y responsable de Internet.

Palabras clave: Educación Secundaria - Competencias digitales - Conocimiento - Habilidades - TIC



INTRODUCCIÓN

La difusión de los resultados de las investigaciones de los ISFD es un tema pendiente, como Lawrence Stenhouse afirmó: “no hay investigación sin conocimiento publicado”. Investigar significa para nosotros una actividad apasionante, que nos permite aprender de otros docentes y repensar la práctica, repensarnos. Compartir con otros colegas este trabajo significa socializar experiencias, aprendizajes logrados en el camino y, sin lugar a dudas, poner en discusión temas sobre los que hay vacío o carencia de conocimiento y que requieren tratamiento para su actualización.

La inquietud de los equipos de investigación que participaron y fueron seleccionados en anteriores convocatorias “Conocer para incidir” de INFD giró en torno al uso de las TIC en la escuela. En sucesivas investigaciones, habíamos abordado temas referidos a la presencia de las TIC en la escuela: Brecha digital y las posibilidades de acceso a las NTIC (Proyecto 515/08), posteriormente el perfil de usuarios y el uso didáctico que los docentes están dando a estos recursos (Proyecto 1117/10 ¿Con las TIC, qué hacemos?). Esta última, mediante un relevamiento realizado en las escuelas secundarias de Famatina, nos proporcionó datos significativos acerca del uso que los docentes estaban dando, en ese momento, a las TIC, despertando la inquietud de indagar el impacto que su inclusión en el aula estaba teniendo en los alumnos; partiendo del supuesto de que si durante su trayectoria formativa, los alumnos se cruzaban en algún curso con profesores usuarios de las TIC como herramienta didáctica, su formación se vería enriquecida con la adquisición de competencias digitales.

El Programa “Conectar Igualdad” distribuyó una netbook a cada alumno y a cada docente, impactando en la cotidianidad de las instituciones de muchas maneras, generando preguntas y la necesidad de conocer desde diversas líneas de investigación sobre temáticas que atraviesan lo pedagógico.

La investigación¹ que da origen a este artículo abordó el tema de las competencias digitales adquiridas mediante el uso de las netbooks del Modelo 1 a 1, tomando como universo de estudio la totalidad de los alumnos del último año de la Educación Secundaria de la Escuela de Comercio de la localidad de Famatina; fueron seleccionados por ser quienes han tenido mayor tiempo de interacción con las netbooks del programa Modelo 1 a 1 y pertenecer a la denominada “Generación I” o “Generación Internet”. La Generación I o Generación Internet es la que incluye a los niños nacidos a partir de 1994, que se caracterizan, según los autores de un estudio realizado por Yahoo en 2004, por ser adolescentes motivados por lo digital, más consumidores de Internet que de televisión, que se sienten ciudadanos del mundo, absortos en sí mismos, para quienes el tiempo es algo que el dinero no puede comprar, obsesionados con las marcas, creadores de tendencias, que les gusta estar conectados en cualquier momento, entre quienes parece imponerse la cultura de “hazlo tú mismo”. (Castro Santander, 2012: 36) Los adolescentes de hoy ven intervenida su cotidianidad por cambios propios de la evolución social, la cultura cambia de acuerdo con la época, así lo expresa Cecilia Barone, experta en estrategias educativas para la problemática adolescente: “la adolescencia definida como fenómeno psicosocial indica que los cambios producidos por el individuo están interrelacionados con la época histórica y las pautas culturales donde se desarrolla” (Barone, 2000).

Los cambios sociales tienen su réplica en la escuela, la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tiene vuelta atrás; su expansión a través de los Modelos 1 a 1 “entendidos como aquellos modelos que involucran a un estudiante, una computadora y una experiencia de aprendizaje personalizada en un contexto de conexión inalámbrica de acceso continuo a Internet” (Libedinsky y Pérez, 2012) han hecho posible reducir la brecha digital y emparejar las oportunidades sociales de acceder a los nuevos medios digitales, en este caso las netbooks. Sin embargo, M. Doueihy señala que la brecha principal ya no pasa por el acceso sino por la capacidad de uso. La división ahora se establece entre usuarios y manipuladores, entre aquellos a los que las nuevas tecnologías volverán más pasivos y aquellos que elevarán la voz y que, finalmente, cumplirán un papel más sólido en la orientación de la evolución tecno-

1- Proyecto 1489/12 “Generación I: Competencias digitales adquiridas por alumnos de secundaria de Famatina – La Rioja”. Director: Ing. Enrique Martínez. Docentes Investigadores: Lic. Sirley Brusasca, Ing. Nicolás Díaz Nieva, Lic. Elena Luján. ISFD de Famatina, La Rioja, Argentina.

lógica, pero también en la de la evolución social y política. “La fractura entre las disciplinas intelectuales históricas tradicionales y las realidades culturales de las sociedades del saber y la tecnología avanzada [...] nos invita a reflexionar sobre las relaciones dinámicas entre cultura y tecnología, y a pensar seriamente, con las herramientas de la historia cultural, las innovaciones tecnológicas de hoy y las prácticas sociales que estas hacen posibles” (Doueih, 2010). Nos preguntamos si la escuela promueve estas nuevas formas de exclusión social o si, por el contrario, posibilita la apropiación de saberes útiles para la inserción en la cultura digital.

Según Dussel y Quevedo (2010), las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferentes de los de la escuela. Area Moreira (2001) plantea un discurso pedagógico que conciba “a las personas más como ciudadanos, como sujetos autónomos, que como meros consumidores de mercancías culturales”, de manera que las TIC puedan utilizarse para fomentar el aprendizaje y la autonomía. Estas afirmaciones impulsan la necesidad de develar qué está sucediendo en la escuela a partir de la implementación de las TIC. Nos propusimos actualizar el perfil de estos nuevos sujetos de aprendizaje, comprendidos en la “Generación Internet”, nuevos sujetos de educación que se mueven e interactúan en escenarios áulicos modificados, atravesados e interpelados por las nuevas tecnologías, partiendo del supuesto de que el manejo de esta nueva herramienta requiere el desarrollo de nuevas competencias, a las que denominaremos competencias digitales, cuyas características se definen y describen en los siguientes párrafos.

Respecto de las competencias de los individuos en la sociedad, Monereo Font y Pozo Municio (en Azinian, 2009: 25) se preguntan si estamos enseñando a nuestros alumnos los contenidos que les permitirán interpretar, adaptarse y transformar el mundo en el que les tocará vivir; se plantean si los estamos formando en las competencias que necesitarán para vivir en este siglo. Se torna necesario entonces el desarrollo de nuevas competencias, personales, sociales y profesionales, edificadas sobre una vieja competencia fundamental: la comunicativa, teniendo en cuenta que podemos considerar, entre los actos fundamentales de la comunicación, a la información, a la argumentación y a la recreación.

La alfabetización primaria, consistente en saber leer y escribir, ya no es suficiente, urge la adquisición de nuevas competencias comunicativas que permitan el manejo (o dominio) de las nuevas tecnologías: las competencias digitales. ¿Cuáles son esas competencias digitales?: Castro Santander afirma que “La competencia digital supone el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Así, una persona alfabetizada, podrá al utilizar las computadoras: obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar comunicación y comunicarse y participar en redes de colaboración” (Castro Santander, 2012: 70).

En el mismo texto, el autor considera la dimensión social que da lugar a nuevas habilidades relacionadas con la colaboración, el intercambio, la apertura, la reflexión, la formación de la identidad, la calidad de la información y la responsabilidad.

En cuanto a la pregunta qué se debe enseñar en la escuela, tomamos los aportes de los pedagogos españoles Coll, del Carmen, Zabala, Mauri, citados por Ander Egg (1999: 18), quienes clasifican las capacidades en cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. Ander Egg propone la siguiente división de los contenidos que permiten alcanzar estas capacidades en tres grandes bloques: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales comprenden hechos, conceptos y sistemas conceptuales. Los procedimentales abarcan métodos, técnicas, procedimientos, estrategias, etc. Los contenidos actitudinales refieren a normas, valores y actitudes. Estos grandes bloques nos permitieron establecer categorías a priori, teniendo en cuenta que son componentes de los modelos curriculares actuales.

Por otro lado, las diversas dimensiones de trabajo en Internet requieren el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo instrumental de la herramienta y con el tipo de actividad que se está desarrollando. Entre las habilidades a desarrollar mediante el trabajo en Internet, Azinian distingue: la comunicación interpersonal, la recolección de datos mediante comunicación personal, la colaboración, la búsqueda de datos y acceso a recursos, la publicación electrónica y el autoaprendizaje y la formación a distancia. La comunicación interpersonal, en este material, comprende habilidades referidas tanto a la interacción con otros mediante el correo electrónico, como a la elaboración e interpretación del mensaje y su pertinencia. Resumiendo, la recolección de datos comprende la identificación, clarificación, adecuación, procesamiento, evaluación e integración de la información. La colaboración gira en torno al desarrollo de producciones colectivas y sus implicancias, objetivos, búsqueda, organización y validación de información, estrategias para resolver problemas en la colaboración, liderazgo, evaluar, comprometerse y asumir responsabilidades. La búsqueda de datos y acceso a recursos comprende la interacción con software y sitios web, habilidades para acceder a ellos, bajarlos y utilizarlos. También habilidades para la investigación, la elaboración de estrategias, evaluación y crítica de fuentes para obtener información o recursos válidos y confiables. La publicación electrónica supone la adecuación, la selección para la efectividad del mensaje, el diseño de producciones multimediales y el aprovechamiento de la herramienta elegida (Azinian, 2009: 39). Estas categorías y subcategorías permitieron orientar la tarea de elaboración de los instrumentos de recolección de datos a excepción del autoaprendizaje y la formación a distancia que no fueron categorías a tener en cuenta en esta investigación.

Rastreando antecedentes en investigación que orientaran nuestro diseño y cuyo tema sean las competencias digitales, mencionamos el trabajo de Cabero y Llorente (2006) sobre alfabetización digital y las competencias que deberían desarrollar los estudiantes del siglo XXI, en términos de competencias comunicativas. Si bien sus conclusiones revelan (en España) un sentido instrumental del uso de las TIC, más que para la decodificación o creación de mensajes, tomamos los ítems de la encuesta que utilizaron como orientadora para construir la nuestra.

Otro antecedente encontrado fue el cuestionario de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social de Carrera, Vaquero y Balsells (2011). Para estos autores, el no desarrollo de competencias digitales acentúa la exclusión sociodigital. Si bien esta investigación no se desarrolló en el ámbito educativo, nos aportó aspectos competenciales referidos a saber, saber hacer y a actitudes frente a las TIC, similares a los que plantea Ander Egg; por lo que este documento también sirvió para orientar la tarea de construcción del instrumento de recolección de datos.

Entre los países que desarrollaron indicadores estándares de adquisición de competencias, como antecedentes, encontramos en la web los NETS.S (Estándares nacionales de TIC para estudiantes) aplicados en Estados Unidos en 2007 (ISTE, 2007). Estos estándares refieren a lo que los estudiantes deberían saber o saber hacer en un mundo cada vez más digital en cuanto a: creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación y manejo de la información, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, ciudadanía digital, funcionamiento y concepto de las TIC. Mediante indicadores de logros que describen experiencias y aprendizajes que pueden realizar, elaboran los perfiles de estudiantes competentes en TIC dividiéndolos en rangos de grados escolares y edad. En la elaboración de estos estándares participaron educadores, docentes, administradores, formadores de docentes, expertos en TIC y en diseño curricular y recibieron la retroalimentación de los estudiantes que hicieron contribuciones. No sólo se enfocan en el estudiante, incluyen en el análisis las condiciones necesarias para emplear efectivamente las TIC en procesos de aprendizajes, las que involucran, además de los docentes y los estudiantes, a la institución educativa, los padres de familia y la comunidad. Nuestra investigación sólo aborda la dimensión “estudiantes”.

Es lógico suponer que si todos los estudiantes de Nivel Secundario tienen, mediante los programas nacional y provincial ya mencionados, una computadora conectada a Internet, alguna competencia con relación al uso de la tecnología de la comunicación están desarrollando. Nos preguntamos ¿cuáles? E ideamos los instrumentos para arribar al conocimiento que permita develar esta incógnita.

Nuestras preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son las competencias referidas al conocimiento de la herramienta informática, adquiridas por los alumnos? ¿Cuáles son las competencias relativas a la resolución de situaciones problemáticas? ¿Cuáles competencias se refieren al uso práctico o aplicación del conocimiento? ¿Qué competencias actitudinales se desarrollan mediante el uso de las netbook?

La hipótesis de trabajo fue “los alumnos del último año de la educación secundaria de la Escuela Provincial de Comercio están desarrollando competencias digitales mediante el uso de las netbook”. Estas competencias (en Ander-Egg y en Azinian) comprenden aspectos de la formación de la persona, tales como la adquisición de conocimientos, acontecimientos y procesos (saber); procedimientos para la resolución de situaciones problemáticas (saber hacer) y aspectos que atraviesan la dimensión ética en la toma de decisiones (saber ser).

METODOLOGÍA

Nuestra investigación fue realizada con un enfoque mixto, exploratorio y descriptivo (Pievi, 2008). Se tomó como universo de estudio la totalidad de los alumnos del último año de la educación secundaria de la Escuela de Comercio de la localidad de Famatina; fueron seleccionados por ser quienes han tenido mayor tiempo de interacción con las netbook del programa Modelo 1 a 1 y pertenecer a la denominada “Generación Internet”, descrita en el marco teórico.

El instrumento de recolección de datos utilizado fue una encuesta enviada y completada de modo *on-line* utilizando los formularios de la aplicación Google Drive, cuyas preguntas referían a actividades realizadas en la escuela. Para el relevamiento de competencias de tipo procedimentales y de resolución de problemas se instrumentó una prueba de habilidades que incluyó actividades individuales y grupales.

La encuesta requirió tres pruebas piloto para poder validar la univocidad y pertinencia. Para lograr la univocidad y pertinencia (Tejada Fernández, 1997) del lenguaje técnico se requirió el asesoramiento de un especialista en informática. Mediante observación y registro pretendimos describir el ambiente y la dinámica del proceso investigativo realizado y comprobar la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas.

Para la construcción de este instrumento de recolección de datos se puso en diálogo los aportes de Ander Egg sobre la clasificación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales y las teorías acerca de competencias digitales desarrolladas en el marco teóri-

co. La dinámica propia de la interacción con las netbook hace difícil una categorización tan estricta por lo que los indicadores de adquisición de competencias digitales se agruparon en una categorización más flexible: conocimiento de la herramienta, uso creativo y uso ético y responsable de Internet.

En la encuesta realizamos preguntas referidas a acciones que se ejecutan frecuentemente al producir un archivo, con la intención de saber si los alumnos conocen el lenguaje tecnológico. Para recabar información acerca del “saber ser” incluimos preguntas referidas a la actitud de los estudiantes frente al uso responsable y ético de Internet. La información obtenida se organizó mediante tabulación.

La prueba de habilidad se desarrolló en dos etapas, la primera requería la realización de actividades individuales y la segunda actividades grupales. El tiempo para el desarrollo completo de la prueba fue de dos horas.

La prueba de habilidades se realizó en el Laboratorio de Informática del ISFD. Para la etapa de actividades individuales cada alumno contó con su netbook conectada a Internet. Las consignas a resolver durante la prueba permitían comprobar y llevar a cabo actividades sobre las que se había preguntado previamente en la encuesta. No solo sirvió de comprobación, también proporcionó nueva información. La temática de las consignas se agrupaba en las categorías saber, saber hacer y saber ser.

RESULTADOS

Las consignas individuales se realizan con dificultad, porque a mayor cantidad de conectados, menor es la calidad de la conectividad a Internet, mientras que las actividades grupales se desarrollan con mayor facilidad al haber menos alumnos conectados. Los alumnos solucionan el problema de la lentitud de la conectividad pasando Internet a las netbook desde sus celulares mediante el dispositivo de WiFi, es decir utilizan el dispositivo celular como *router*.

Del análisis de las encuestas se desprende que nuestra investigación se realiza a la totalidad de los alumnos del último año de la educación secundaria de la Escuela Provincial de Comercio de Famatina, cuyas edades están entre los 17 y 19 años. En cuanto al género la mitad son mujeres y la otra mitad, varones. El 80% de los alumnos consignan su correo. Acceden a Internet con mayor porcentaje en su domicilio particular (39%), en menor porcentaje en la escuela (11%), un 23% en lugares públicos (en plazas y parques, el gobierno provincial brinda WiFi gratuito) y mediante el celular, 27%. El 96% afirma utilizar la netbook en la escuela en alguna actividad. De ese 96%, el 80% la usa para buscar información

en Internet, un 76% para hacer tareas escolares, el 72% para estudiar o usarla en clase, el 60% para escuchar música, un 56% para chatear y el 28%, menor porcentaje, para jugar.

El 88% pudo mencionar al menos un sistema operativo y el 12% no sabe qué sistema operativo tiene su netbook. Sin embargo, el 80% no sabe para qué sirve Windows, sólo un 20% responde correctamente esta pregunta.

Realizamos preguntas referidas a acciones que se ejecutan frecuentemente al producir un archivo, con la intención de saber si los alumnos conocen el lenguaje tecnológico.

¿Qué significa?

Significado	Comando	Respuestas correctas
Cortar un archivo	Ctrl+X	24%
Cargar un archivo	Adjuntar	60%
Cambiar nombre	Renombrar	96%
Acondicionar	Cambiar	40%

Respecto a la pregunta *¿Qué programa abre estos archivos?* se consignó un listado de programas entre los que debían seleccionar la opción correcta.

Programa	Tipo de archivo	Respuestas correctas
Word	.txt	44%
Winamp, Window Media Player	.avi	16%
Excel	.xls	16%
Word	.docx	20%
Winamp, Window Media Player	.mp3	88%
Ninguno de los propuestos	.pdf	20%

En cuanto al uso de los siguientes programas respondieron:

	No lo conozco	Lo conozco pero no lo uso	Muy poco	Frecuentemente
Word	0%	0%	12%	88%
Excel	0%	20%	64%	16%
Winplot	64%	24%	8%	4%
Powerpoint	0%	4%	40%	56%
Geogebra	48%	44%	8%	0%
VLC Portable	72%	12%	8%	8%
Movie Maker	56%	20%	16%	8%
E-learning	52%	40%	8%	0%
Gant Project	76%	20%	4%	0%
Audacity	36%	40%	20%	4%
Google Chrome	4%	20%	16%	60%
Mozilla	0%	12%	36%	52%
Wikipedia	0%	4%	20%	76%

Al ser consultados acerca de si intercambian correos con sus profesores, compañeros y familiares respondieron:

	Nunca	A veces	Frecuentemente
Profesores	56%	36%	8%
Compañeros	44%	32%	24%
Familiares	36%	40%	24%

Consultamos acerca de sitios en Internet donde es posible interactuar. A la pregunta *¿Sabes qué son?* respondieron:

	No lo conozco	Lo conozco pero no lo uso	Muy poco	Frecuentemente
Wikis	52%	8%	20%	20%
Blogs	20%	44%	32%	4%
Facebook	0%	16%	4%	80%
Twitter	4%	72%	12%	12%
Google Docs	20%	44%	20%	16%

Para recabar información acerca del “saber ser” incluimos preguntas referidas a la actitud de los estudiantes frente al uso responsable y ético de Internet.

¿Cuál de estas acciones has realizado?	Nunca	Una sola vez	Más de una vez
Subir fotos de personas sin su consentimiento	68%	28%	12%
Divulgar información personal por Internet	72%	16%	12%
Comentarios ofensivos en las redes	76%	12%	12%
Hacer circular material anónimamente	80%	16%	4%
Acceder a páginas no aptas para su edad	56%	28%	16%
Aceptar personas desconocidas en Facebook	40%	20%	40%
Cortar y pegar partes de artículos y adjudicarse la autoría	44%	24%	32%
Opinar sobre algún tema aunque sepa que los demás no estarán de acuerdo	28%	36%	36%
No aceptar o criticar las opiniones ajenas	60%	28%	12%

Del análisis se desprende que en promedio el 50% de los estudiantes realizó alguna acción éticamente reprochable.

Análisis de la prueba de habilidades: La prueba de habilidad se desarrolló en dos etapas, la primera requería la realización de actividades individuales y la segunda actividades grupales. El tiempo para el desarrollo completo de la prueba fue de dos horas.

Las consignas de la etapa individual requerían que los alumnos realicen las siguientes acciones con sus netbook:

- Buscar información sobre un tema asignado, en no menos de tres sitios de Internet.
- Crear un archivo de word.
- Sintetizar información de tres sitios de Internet.
- Archivar.
- Copiar y pegar las URL de los sitios visitados.
- Adjuntar un archivo.
- Enviar un *mail*.

Las consignas de la etapa grupal requerían que los alumnos, en grupos de cuatro, realicen las siguientes acciones con una netbook por grupo:

- Buscar información en Internet sobre un tema asignado.
- Resumir y escribir la información obtenida en un procesador de texto.
- Proponer una acción o actividad de intervención referida al tema asignado.
- Representar la idea anterior mediante imágenes obtenidas en la web.
- Archivar.
- Proponer formas de divulgación de su propuesta utilizando la netbook.

Todas las actividades, tanto individuales como grupales, se realizan dentro del tiempo estipulado. Para las actividades grupales un alumno asume el liderazgo del grupo y es quien manipula la herramienta informática, requiriendo la participación y colaboración del resto de los integrantes del grupo, tomando la iniciativa en las decisiones. Los “saberes” expresados en la encuesta se transformaron en “saber hacer” durante la prueba de habilidades, por lo que pudimos confirmar que las respuestas dadas en la encuesta fueron sinceras.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados descriptos, pudimos confirmar la hipótesis planteada. Los alumnos están adquiriendo competencias digitales en la escuela. Esta adquisición es dispar, revelando nuevas formas de desigualdad, referidas a la alfabetización digital.

Los indicadores de adquisición de competencias digitales refieren a saberes, procedimientos, resolución de situaciones problemáticas inherentes al uso de la netbooks, habilidades comunicativas y de interacción con sus pares. No obstante, es necesario profundizar estos aspectos en sucesivas investigaciones para saber en qué medida las netbooks desarrollan habilidades comunicativas y de qué manera favorecen el aprendizaje colectivo o en grupo y cómo estas respuestas conductuales pueden potenciar una mejora de la calidad educativa.

Los alumnos desconocen el lenguaje técnico específico del uso de las netbooks, su aprendizaje es exploratorio y práctico por lo que realizan actividades cuyo nombre técnico específico ignoran.

Uno de los tópicos de discusión fue, específicamente, si los procesos mentales que se incentivan mediante el uso de las netbooks pueden ser considerados competencias digitales, por ejemplo las capacidades de recortar, seleccionar, resumir y sintetizar la información obtenida de Internet. Es una pregunta a la que los especialistas de las diferentes disciplinas (Psicología y Tecnología) deberán estudiar y dar respuesta. Al respecto, Cabero y Llorente (2008) expresan: “Las tecnologías ofrecen posibilidades, no sólo para enseñar sino también como herramienta intelectual que expande y potencia nuestras funciones intelectuales”; como señala Marotta, citada por Cabero y Llorente, “ello significaría contemplar a las tecnologías como herramientas intelectuales [...] se trata de pensar o adoptar herramientas que puestas en manos de los usuarios, pueden ser usadas para representar y expresar lo que ellos saben.”

Otro punto de debate fue el hecho de que las competencias digitales no se desarrollan por igual en todos los alumnos. Es decir, hay una desigualdad en la adquisición de competencias. Entre las competencias más desarrolladas se encuentran las del “saber hacer”, pero este es un saber experiencial, fundado en la práctica, la prueba y el error, no fundado en el conocimiento disciplinar. Respecto a la competencia “saber” queda debidamente aclarado que se refiere al saber específico disciplinar del uso de la netbooks, no a la adquisición de saberes en general.

Los alumnos del último año de la secundaria desarrollaron competencias digitales mediante el uso de netbooks. Estas competencias refieren a conocimientos, procedimientos y actitudes; es decir, al saber, saber hacer y saber ser. Teniendo en cuenta la interacción e integración de estas competencias entre sí, se hace difícil una división estricta. Para facilitar una posible clasificación, y como contribución de esta investigación a su tratamiento en el ámbito educativo, proponemos agrupar las competencias digitales en las siguientes categorías: Conocimiento de la herramienta, Uso creativo de la herramienta y Uso ético y responsable de Internet. Los instrumentos de recolección de datos nos permitieron elaborar indicadores de adquisición de competencias, que pueden ser aplicados a otros estudiantes. A continuación se detallan por categoría:

Conocimiento de la herramienta: enciende y apaga la netbook; diferencia los sistemas operativos; reconoce las palabras más comunes de un sistema operativo (archivo, carpeta, programa, entre otros); organiza archivos o carpetas según sus intereses; borra archivos innecesarios; realiza acciones como cargar un archivo a un correo, cambiar nombre, cortar,

acondicionar; reconoce los programas que abren cada archivo por ejemplo avi, txt, xls, doc, mp3, pdf; usa cortar, copiar y pegar para hacer un documento; inserta imágenes o gráficos en un documento; da formato a un texto cambiando el encabezado, el tipo de letra, o los márgenes entre otros; crea, introduce datos, guarda e imprime una hoja de cálculo en Excel u otro programa; reconoce programas para realizar presentaciones; da formato a una presentación cambiando el fondo, el tipo de letra o añadiendo imágenes; puede archivar, editar e imprimir imágenes; reconoce programas para escuchar música (Media Player, Winamp, entre otros); usa programas para crear o editar música (Audacity, entre otros); crea, edita, guarda o reproduce una canción; reconoce distintos programas para editar videos o películas (Movie Maker); usa programas para editar videos o películas (Windows Media Player, Winamp, VLC Portable).

Cabe destacar que los programas más conocidos por los alumnos son: el Word (procesador de texto) y programas de reproducción de material audiovisual.

Uso creativo de la herramienta: evalúa y selecciona fuentes de información y herramientas digitales para realizar tareas específicas; basado en su pertinencia selecciona, organiza, resume y sintetiza la información obtenida; puede seleccionar imágenes para representar ideas o hechos; interactúa, colabora y publica con sus compañeros; procesa datos y comunica resultados; explora diferentes soluciones a un problema planteado; opta por el uso de las redes sociales para comunicar y difundir proyectos.

Uso ético y responsable de Internet: no saca o sube fotos o filmaciones de personas sin su consentimiento; no divulga ni comenta información personal por Internet; no hace comentarios ofensivos a otras personas en las redes; no accede a páginas no aptas para su edad; no acepta personas desconocidas en el Facebook; no corta partes de artículos de Internet y dice que son propias; opina en las redes sobre algún tema aunque crea o sepa que los demás no están de acuerdo; acepta y no critica las opiniones ajenas vertidas en las redes.

Otros países como EE.UU. y España tienen indicadores estándares como objetivo a alcanzar y para evaluar el logro de competencias digitales. Nuestra investigación permitió obtener indicadores que pueden estandarizarse y aplicarse a otros estudiantes. En cuanto a su uso educativo, estos indicadores de competencias pueden ser útiles para incidir en la mejora de la calidad de las prácticas áulicas, si son tenidos en cuenta para la planificación de las actividades, como criterios de evaluación o como indicadores de logros de objetivos.

Es importante reconocer que si bien no puede demostrarse que las competencias digitales, a las que hace referencia esta investigación, se aprenden en la escuela, la herramienta informática adquiere un uso didáctico que promueve la gestión del conocimiento, la adquisición

sición de nuevos aprendizajes, el manejo de software y recursos que vienen incorporados en las netbooks. De allí que un nuevo interrogante se plantea a partir de esta investigación, ¿Los docentes evalúan la adquisición de las competencias digitales, como conocimiento adquirido o como parte del trayecto educativo? y ¿qué criterios se están utilizando para evaluar las actividades realizadas con las netbooks? Esta inquietud dio origen al Proyecto 2105/14 cuyo tema es la evaluación de actividades escolares con TIC. Difundir estos hallazgos y continuar investigando es importante para conocer aspectos relevantes de la implementación de las TIC en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER- EGG, E. (1999).** *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- AREA MOREIRA, M. (2001).** “Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital”. En *Kikiriki. Cooperación educativa*, N° 61, pp. 39-44.
- AZINIAN, H. (2009).** *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BARONE, C. (2000).** *Los vínculos del adolescente en la era posmoderna*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- CABERO, J. y LLORENTE M. C. (2008).** “La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI”. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42, 2. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>.
- CARRERA, F.; BAQUERO, E. y BALSELLS, M. A. (2011).** “Instrumentos de Evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social”. En *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/410>.
- CASTRO SANTANDER, A. (2012).** *Conflictos en la escuela de la era digital*. Buenos Aires: Bonum.
- DOUEIHI, M. (2010).** *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010).** *Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- ISTE (2007).** *Estándares Nacionales (EE.UU.) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para estudiantes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSEstudiantes2007.pdf>.
- LIBEDINSKY, M. y PÉREZ, P. (2012).** “Los modelos 1 a 1 en tiempos de innovación”. En *Novedades Educativas*, N° 255, marzo de 2012.
- PIEVI, N. y BRAVIN, C. (2008).** *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://cedoc.infod.edu.ar/upload/publicación_infod_con_tapas2.pdf.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1997).** *El proceso de investigación científica*. Barcelona: EUI Santa Madrona.



PRÁCTICAS DOCENTES: ARQUITECTURAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR TIC EN ESCUELAS PRIMARIAS SANJAVIERINAS

Verónica REBAUDINO

vrebaudino@hotmail.com

María Laura LONG

marialauralong@gmail.com

María Victoria BLANCHE

marvic_sj@hotmail.com

Mónica SALES

monicaasles@gmail.com

IES N°15 “Dr. Alcides Greca”

San Javier, Santa Fe

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las arquitecturas didácticas que los docentes en formación construyen a la hora de planificar sus prácticas de enseñanza mediadas por TIC para la escuela primaria. Forma parte de una investigación de mayor alcance titulada “Prácticas educativas mediadas por TIC en la formación docente: posibilidades de innovación en las planificaciones de las prácticas de residencia para la escuela primaria”. La indagación se realizó a partir del enfoque metodológico investigación-acción. Se analizaron y construyeron planificaciones de prácticas de residencia de los alumnos y se realizaron entrevistas a docentes y alumnos de Nivel Primario de la ciudad de San Javier (Santa Fe). En esta oportunidad se presenta una parte de los resultados obtenidos que apuntan a discutir la distinción entre usos restringidos y usos ricos de la tecnología y el planteo de las posibilidades de innovación didáctica que las propuestas mediadas por TIC generan en el aula de la escuela primaria sanjavierina.

Palabras clave: Formación de docentes - Innovación pedagógica - TIC



INTRODUCCIÓN

La incorporación de TIC en la educación y en particular en el Nivel Superior, en el IES N° 15 “Dr. Alcides Greca”, ha generado una serie de desafíos a las prácticas educativas de la formación docente para el Nivel Primario, poniendo en tensión los modelos de enseñanza tanto de los docentes formadores como de los alumnos. Estas incorporaciones han desplazado el histórico “problema” de acceso a las TIC a su uso en las prácticas pedagógicas.

Nos preguntamos cuál es su impacto en el currículum del Nivel Primario, a través de las planificaciones y prácticas de residencia para la escuela primaria de nuestros alumnos de la formación docente. Lo que aparece por un lado es la percepción positiva de los alumnos del IES N° 15 sobre la introducción de la computadora en su trayecto formativo y en las aulas, un uso frecuente en su cotidianidad (Internet y redes sociales), y un uso pedagógico todavía incipiente en su propia carrera, generalmente limitado a pensar las TIC en términos de búsqueda de información o bibliografía, películas, videos y presentación de trabajos. Por otro lado los usos más ricos y más complejos –que los nuevos medios podían ofrecer más raramente– se observan en las experiencias de práctica en la escuela primaria.

El modelo TPACK (Technological PedAgogical Content Knowledge) nos permite distinguir el conocimiento pedagógico-didáctico, el conocimiento curricular-disciplinar y el conocimiento tecnológico implicados en las decisiones didácticas que toma un docente a la hora de desarrollar prácticas mediadas por TIC. A partir de este modelo pretendemos pensar las prácticas de residencia de nuestros alumnos de manera tal que no solamente conozcan las herramientas tecnológicas disponibles, sino que puedan pensar sus prácticas en la escuela

primaria, revisando y resignificando los conocimientos pedagógicos y didácticos propios de cada disciplina en función de las TIC.

En este artículo proponemos analizar las arquitecturas didácticas que los docentes en formación construyen a la hora de planificar sus prácticas de enseñanza mediadas por TIC para la escuela primaria, distinguiendo entre usos restringidos y usos ricos de la tecnología. Asimismo nos planteamos las posibilidades de innovación didáctica que estas propuestas generan en el aula.

En los últimos años, la introducción de equipamiento tecnológico en el sistema educativo ha sido notoria —aunque dispar— y el impacto en las prácticas de enseñanza se percibe de maneras muy diferentes dependiendo de los sujetos, de las áreas disciplinares y de los niveles de enseñanza en los que se aplican. Muchos dispositivos han llegado al aula de la mano de programas nacionales y provinciales que proveen a escuelas primarias e IES la posibilidad de trabajar con TIC. En este sentido, un importante aspecto a destacar es que la expansión de las TIC en las aulas no nos permite identificar cuáles son las prácticas de enseñanza que generan, cómo se trabaja con ellas y para qué se las usa. Afirma Dussel:

[...] muchos expertos coinciden en señalar que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos, y que la nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital. La brecha hoy se produce entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes. (Dussel, 2010: 12)

Consideramos que las dificultades se observan en poder establecer una síntesis entre el conocimiento pedagógico-didáctico, el conocimiento curricular-disciplinar y el conocimiento tecnológico. Esto implica que los alumnos no solamente conozcan las herramientas tecnológicas disponibles, sino que puedan pensar sus prácticas, visibilizando, revisando y resignificando los conocimientos pedagógicos y didácticos propios de cada disciplina en función de las TIC.

METODOLOGÍA

Trabajamos desde el enfoque metodológico investigación-acción, entendido como la posibilidad de analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas como inaceptables en algunos aspectos y por tanto problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta transformadora en otros. El significado y el valor de lo que hacemos

se transforma cuando convertimos nuestras prácticas, actuaciones y perspectivas en objeto de investigación.

Optamos por la constitución y construcción de un espacio colectivo y colaborativo de trabajo entre docentes formadores y alumnos practicantes a partir del cual se instituyen los principios organizativos, la autorreflexión situacional, la participación, la producción y la autoevaluación. Esto implica que al mismo tiempo que se desarrolla el proceso de investigación se interviene en las diferentes prácticas (en la institución formadora y en la institución destino) con el fin de introducir cambios sustantivos en la planificación de la enseñanza que incorpore TIC.

Se trabajaron diversos espacios curriculares y niveles de la escuela primaria para tener una muestra amplia de propuestas de enseñanza y planificaciones de clases dado que el foco del estudio de nuestro trabajo son las planificaciones de las prácticas de enseñanza mediadas por TIC de los alumnos de la formación docente en residencia. Estas se desarrollaron en tres escuelas primarias urbanas (dos de gestión oficial y una de gestión privada) con equipamiento informático similar en cuanto al tipo de tecnología y a su disponibilidad, aunque los usos y la organización institucional de cada escuela son disímiles.

Las acciones realizadas dentro de este marco metodológico implicaron:

- Identificación del problema.
- Reconocimiento y revisión del problema en busca de las dimensiones o hechos a los que se vincula.
- Reunión de trabajo entre todos los integrantes del equipo de investigación presentando el proyecto y discutiendo la formulación del problema, identificando sus componentes y sus alcances.

También se analizó la factibilidad de su abordaje y la complejidad de los niveles de análisis que suponía en las prácticas de enseñanza del Nivel Primario y del sistema formador. Consecuentemente se realizaron las siguientes acciones:

- Análisis crítico del contexto sociohistórico-cultural en el que surge el problema de investigación configurando un estado del arte, que permitió construir un marco teórico desde el cual generar dispositivos de intervención y resignificar los resultados.
- Análisis de las hipótesis de trabajo, derivando categorías e indicadores. Estas fueron una guía acerca de los cursos de acción a implementar y a evaluar.
- Presentación y análisis del modelo TPACK con el equipo de investigación para la elaboración de propuestas de planificación de clases para las diferentes áreas curriculares

que pudieran expresar la síntesis reflexionada de conocimientos pedagógico-didácticos, conocimientos curriculares-disciplinares y conocimientos tecnológicos, discriminando las prácticas de enseñanza que cada tipo de actividad de aprendizaje requería en las diferentes áreas curriculares.

- Sesiones de trabajo entre docentes y alumnos para: a) realizar lecturas de material bibliográfico, elaboración de proyectos de intervención áulica en la escuela primaria, análisis de planificaciones de prácticas de residencia de los alumnos, entrevistas a docentes y alumnos; b) revisar marcos de construcción y revisión de las prácticas que hayan incorporado TIC; c) analizar el plan de la formación de docentes de Nivel Primario y sus planificaciones en el Proyecto Curricular Institucional.
- Implementación de las prácticas mediadas por TIC, generando recursos digitales propios o haciendo uso de los ya existentes.
- Elaboración de narrativas por parte de los alumnos practicantes acerca de la experiencia de sus prácticas.
- Triangulación de la información obtenida que permitió abordar la complejidad del fenómeno, superar imágenes sesgadas del objeto focalizado y profundizar su estudio y abordaje intensivo al evaluar la incorporación y usos de las TIC en las prácticas de residencia en la escuela primaria y en el sistema formador.
- Evaluación y sistematización de los resultados obtenidos.
- Formulación de líneas de acción para incidir sobre las prácticas de residencia de los alumnos en aspectos curriculares y de la enseñanza.
- Elaboración del informe final; análisis, publicación y difusión de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

La arquitectura de la clase, entendida como la secuencia de actividades que desarrolla el docente, como rutinas más o menos estables, que persiguen el aprendizaje de un contenido específico y permiten percibir el esquema didáctico asumido, es un concepto clave para trabajar en la construcción y reflexión de las prácticas. Es decir, se constituye en “el andamiaje que le permite al docente asumir, con cierto margen de estabilidad, los aspectos imprevisibles de la clase” (Sanjurjo, 2011). Así, este proceso de explicitación permite discutir, poner en tensión y resignificar estas prácticas en el contexto de la formación.

Siguiendo a Sanjurjo (2011), proponemos la categoría “arquitectura didáctica” para intervenir en las prácticas docentes de los alumnos residentes dado que permite visibilizar sus propios procesos de pensamiento de la enseñanza a través de TIC permitiéndoles observar el esquema de decisiones que sostienen sus prácticas y sus procesos de transmisión en las distintas disciplinas. Dar cuenta de estas decisiones permite contemplar la variedad de factores a tener en cuenta en relación con la propuesta de enseñanza, no sólo dejándose llevar por el atractivo del recurso tecnológico o su novedad, sino también justificar su pertinencia (o no) a la construcción disciplinar del contenido, sin descuidar el proceso de vigilancia epistemológica en la transposición didáctica.

Muchas veces, el pensamiento del profesor queda invisibilizado en sus prácticas. Es interesante hacer explícitos los comportamientos implícitos de los docentes formadores y en formación, de manera tal que puedan ser observados, comparados, ponderados, transparentando lo que habitualmente se hace opaco en las prácticas. De esta manera, reflexionamos no sólo acerca de los usos ricos o restringidos, sino también acerca de la innovación pedagógica que los mismos conllevan o no. En este sentido, Jaume Carbonell entiende la innovación pedagógica como

[...] un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. [...]

Su propósito [...] es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente —explícito u oculto— ideológico, cognitivo, ético y afectivo. (Carbonell, 2002)

Sumado a lo anterior, también pudimos desarrollar nuevas prácticas de enseñanza en relación con la formación y la práctica docente de nuestros alumnos, mejorando la democratización en el acceso al conocimiento que —en comunidades pequeñas y empobrecidas como la nuestra— aportan para generar mejores procesos de aprendizaje.

El trabajo con TIC además permite flexibilizar las prácticas de enseñanza en relación con las variables espacio-temporales, habilitando nuevos espacios de trabajo para la producción, consulta, construcción y socialización de las propuestas de enseñanza, generando un escenario de “aula aumentada” (Sagol, 2012), es decir, el uso de un espacio virtual complementario

del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza-aprendizaje que combine elementos de los dos entornos. Esto viabilizó trabajar nuevos tiempos fuera del aula, rompiendo limitaciones físicas.

Entre los principales aportes de este trabajo distinguimos:

1. LAS PRÁCTICAS ÁULICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA MEDIADAS POR TIC: ANÁLISIS DE USOS, POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES

Retomando la clasificación de Dussel (2010) sobre los usos de la tecnología en el aula, daremos cuenta de ellos en las prácticas de residencia de los alumnos.

1.1. Usos más frecuentes

Al momento de planificar sus prácticas de residencia los alumnos practicantes proyectan para trabajar con los niños –en las diversas áreas con mayor frecuencia y espontaneidad– los siguientes recursos:

a) *Videos disponibles en la web o videos educativos.* Señala una alumna: “respecto del aparato reproductor fue para empezar el tema, sabemos que este es un tema delicado y más con los chicos que están en séptimo grado [...] A mí se me planteó la última semana que tenía que trabajar el tema sexualidad humana. Primero di una charla, le pregunté a los chicos qué querían saber respecto de la reproducción, del ciclo de la vida, del nacer, reproducirse y morir. Se armó una charla, un debate, pero yo les preguntaba qué querían saber ellos y que yo les iba a contar lo que ellos querían saber. Ellos no tenían problema porque me daban el nombre, me decían [...] ‘yo, fulano de tal, quiero saber tal cosa’. Preguntaban todo, entonces el video también fue una apoyatura para que me ayude a mí respecto del aparato reproductor, el nacimiento, el embarazo [...]” (S.M., comunicación oral, 25/06/14).

El recurso tecnológico aparece enunciado como apoyatura, como disparador para iniciar o cerrar un tema de enseñanza pero en las palabras de la entrevistada se reconoce otro significado al ingreso de las tecnologías en el aula: posibilitan lo no pensado y abren posibilidades a la interacción del grupo clase con el recurso y la temática, que en este caso puede resultar tabú y de difícil abordaje en la palabra del docente.

b) *Presentaciones con Power Point producidas por alumnos practicantes.* Una practicante trabajó con proyección de imágenes de paisajes de la Argentina, que permitía a los niños analizarlas, describir el contraste y las relaciones entre los paisajes, comentar sobre el relieve y

el clima que se evidenciaba en cada proyección. Trabajar con imágenes permite comprender mejor el tema ya que se puede relacionar, comparar, descubrir, percibir sensaciones.

En relación con este recurso, es importante realizar una mirada crítica.

Cuando surgió el Power Point, se lo presentó como el programa que le permite al usuario controlar la presentación del contenido: podía elegir la tipografía, el color, el diseño, y crear sus propias plantillas, incluso combinando el sonido y decidiendo el ritmo de la presentación. Sin embargo, se olvida que el formato establece limitaciones muy importantes a los tipos de presentación que es posible hacer. Uno de los más críticos analistas del Power Point señala que “el programa controla el contenido, militando contra la comunicación de ideas complejas a favor de punteos simplistas proyectados en una pantalla” (Tufte, en Petroski, 2006). El riesgo es que estas presentaciones promuevan un pensamiento superficial, asociados a frases cortas y contundentes que no permiten argumentos más desarrollados ni narraciones que articulen distintos ítems. También es probable que, de no mediar una formación más especializada, los usos “por default” (por defecto) terminen siendo los menos ricos e interesantes. (Dussel, 2010)

Esto resulta significativo en tanto se verifica como una práctica frecuente tanto en la formación docente como en la escuela primaria.

1.2. Usos menos frecuentes

En relación con estos usos, se observan como menos frecuentes porque son aquellos que requieren mayor tiempo de elaboración, despliegue tecnológico, elaboración del docente y conocimiento del recurso, de la herramienta tecnológica.

a. *Presentaciones multimediales a través de MovieMaker producidas por alumnos practicantes.* La producción de videos permite la creación de un recurso contextualizado en las situaciones áulicas donde fueron implementados generando cierta adecuación a las características de los alumnos, a sus intereses, motivaciones y conocimientos previos. La síntesis de imagen, audio y movimiento exige una preparación especial por parte del docente y una toma de decisiones entre múltiples opciones, tanto didácticas como técnicas: escritura de guion, búsqueda, producción y/o selección de imágenes, audios, filmaciones, producción de contenido, programas compatibles, etc.

b. *Uso del aula digital con resolución de ejercicios interactivos.* Los alumnos practicantes propusieron el uso de ejercicios interactivos provenientes de páginas de Internet o de soft-

ware específicos. En muchos casos se debate si este tipo de actividad promueve aprendizajes más mecánicos y asociativos que reflexivos y críticos. Son importantes, por ejemplo, para la apropiación de vocabulario específico, conceptualizaciones, recuerdo de información, ubicación y contextualización de datos, etc. Es necesario señalar que los recursos deben estar al servicio de la propuesta pedagógica y no a la inversa. Las actividades pueden propiciar saberes coherentes con el modo como se construye el conocimiento o bien pueden estar al servicio de una propuesta que promueve aprendizajes mecanicistas o experimentaciones por ensayo y error. Todo dependerá del modo en que el docente plasme la propuesta pedagógica en las consignas y actividades de aprendizaje.

c. *Búsqueda de información en Google*. A partir de estas actividades se indaga: ¿qué prácticas de lectura de consulta efectúan los alumnos en Internet en las situaciones habituales de enseñanza? El supuesto que sustentan es que Internet es una gran biblioteca donde están todos los materiales producidos por nuestra cultura y que buscar allí es una tarea sencilla: basta introducir unas palabras clave en el buscador para que aparezcan en la pantalla las fuentes necesarias para avanzar en el tema que están estudiando. Generalmente van probando palabras una tras otra casi sin mediar una explicitación acerca de las decisiones que van tomando. La expectativa es que el buscador se comporte como un bibliotecario habilitado para hallar la información requerida: piensan que las imágenes obtenidas corresponden al dato buscado y no corroboran su presunción ingresando a los sitios donde están insertas; o rastrean las primeras entradas ofrecidas por el buscador y al ingresar a los sitios no dudan acerca de su pertinencia y confiabilidad, a pesar de que en Internet pueden haber materiales de los más diversos orígenes, los discursos a veces tratan sobre otros temas y las palabras clave son mencionadas lateralmente o con un sentido diferente del que pensó el que busca (Perelman, 2010).

Es así que los saberes que los alumnos adquieren en los soportes impresos o en otros medios audiovisuales y en la interacción con el mundo social no parecen ser totalmente transferibles al entorno virtual porque este posee propiedades específicas que continuamente entran en contradicción con los conocimientos que ya poseen y, por lo tanto, requieren de un largo camino de dilucidación. Es indudable que la selección en Internet no constituye sólo un problema de adquisición de una técnica o una habilidad general para “buscar y capturar recursos en la Web” (Perelman, 2010)

En la lectura de adquisición de conocimiento general, los expertos efectúan un proceso de dos fases: una inicial de búsqueda, en la que introducen palabras clave sin mucha

reflexión, leen rápidamente los resultados y eligen un enlace, y otra de lectura dentro del sitio, en la que evalúan el grado de dificultad y relevancia del texto; si este es pertinente y de mediana dificultad toman la decisión de continuar leyéndolo. En la búsqueda de información específica, en cambio, el proceso incluye una tercera fase, la de la evaluación estricta de la información, al mismo tiempo que en la fase inicial eligen las palabras clave mucho más reflexivamente (Perelman, 2010).

El lector que busca fuentes para estudiar se ve compelido a utilizar dos criterios en el proceso de selección. El criterio de pertinencia: cerciorarse que el texto o la imagen corresponda específicamente al tema que está estudiando. Y el criterio de confiabilidad: considerar la autoría o la autoridad de quien produjo ese material. Es decir, no alcanza con saber si los materiales hallados dicen o muestran lo que se busca sino también si aquello que dicen o muestran provienen de una fuente válida de conocimiento.

Internet es una fuente de comunicación de conocimientos, pero es una comunicación que requiere de los alumnos un largo camino de dilucidación de las propiedades de los textos que circulan en la Web así como la resolución de problemas conceptuales y discursivos que se ponen en marcha en las búsquedas de información. Por lo tanto es imprescindible la construcción de situaciones didácticas que posibiliten la relación de los estudiantes con los saberes necesarios para que lleguen a convertirse en ciudadanos participantes de la cultura letrada transmitida en los entornos virtuales.

d. *Utilización de Microsoft Word para elaboración de documentos.* Los alumnos ofrecieron la posibilidad de realizar informes escritos en formatos específicos. La potencialidad de esta herramienta radica, al margen de combinar estilos, colores, formatos, tipos de letras o modelos de plantillas, en la posibilidad de revisar y corregir las propias producciones, por ejemplo desde los correctores ortográficos y semánticos, el uso de sinónimos, la estructura de los textos, los comentarios del docente.

Los procesadores de texto son interesantes para mejorar la presentación de lo escrito y su integración con las imágenes, como herramienta de reelaboración y, por tanto, de reaprendizaje a través de la corrección-mejora de lo realizado, y como instrumento de mejora de la comunicación (intercambio) por la facilidad de lectura y la realización de multicopias. Si se combina con otras aplicaciones (correo electrónico, presentaciones multimediales, publicación en blogs, páginas web, intercambio en redes sociales) se potencia su poder comunicativo. También como instrumento colaborativo para la realización de tareas para construir un texto “a medias”, en forma simultánea o consecutiva.

e. *Grabaciones de audio mediante Audacity*. En algunos casos fue usado como soporte de producciones de los alumnos practicantes: “Se usó para grabar dos audios, uno para dar instrucciones iniciales sobre el trabajo acerca de la crecida del río y otra para introducir preguntas de reflexión al final del video” (P.G., comunicación oral, 1/09/14). En otros casos fue utilizado para la grabación de leyendas leídas por los niños.

Las herramientas para elaborar audios cumplen algunas de estas funciones esenciales en el apoyo del aprendizaje: ubicuidad (la grabación y edición de audio se puede realizar con herramientas en línea, utilizando una amplia gama de dispositivos portátiles, los cuales pueden publicarse en distintos medios o compartir mediante correo electrónico o redes sociales); autoexpresión e intercambio de ideas, generando una comunidad de aprendizaje (pueden compartirse producciones de audio con el objeto de fortalecer las redes sociales del grupo); reflexión e iteración (a través de la publicación de producciones de audio pueden recibir comentarios o sugerencias que mejoren o permitan una mirada crítica acerca de ellas).

f. *Filmaciones con celular o cámaras digitales*. Los alumnos practicantes propusieron la filmación de experiencias de ciencias naturales en ámbitos no escolares y la socialización de las conclusiones en el aula. También se propuso la documentación a través de fotografías digitales de la construcción de figuras cóncavas y convexas con el propio cuerpo en el patio escolar.

Señala una alumna: “esta actividad fue muy interesante ya que ellos pudieron expresar el contenido aprendido, muy motivadora porque utilizaron el teléfono o la cámara digital, que es un elemento que manipulan a diario pero que nunca utilizan con fines de aprendizaje para uso escolar. La actividad los hizo incentivar a leer, analizar, investigar sobre el tema planteado para lograr realizar el trabajo” (M.L.V., comunicación oral, 1/09/14).

g. *Uso del programa 2MP con captación de fotografías aéreas*. “En la clase de Ciencias Sociales había planificado trabajar con el programa 2MP, una herramienta digital incluida en las notebooks de Conectar Igualdad. Propuse analizar una imagen aérea de la ciudad de San Javier para introducir en el estudio de la población urbana y rural. De ese modo podíamos localizar con facilidad distintos espacios de la zona urbana y sus alrededores. Los alumnos debían describir en forma oral la ubicación y descripción de espacios públicos de la zona urbana” (P.G., comunicación oral, 1/09/14).

Esta herramienta constituye un valioso recurso para el conocimiento del espacio, la construcción de nociones espaciales y el uso dinámico de los mapas (localización, recorrido, marcación, medición, vistas tridimensionales, colaboración con imágenes, acercamiento y alejamiento de las áreas, etc.).

h. *Uso de GeoGebra en el abordaje de contenidos de geometría.* Esta técnica de software educativo permitió a los alumnos ofrecer a los niños la representación de imágenes dinámicas que facilitaron la visualización de los conceptos, el proceso de razonamiento y la deducción para el aprendizaje de triángulos. De este modo, la representación de imágenes que resultaban costosas de visualizar y de calcular a través del lápiz y papel o pizarrón pudieron ser comprendidas y construidas de otra manera.

2. INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

En este apartado se analiza el impacto sobre las prácticas de enseñanza que se fueron generando en el desarrollo del proyecto, tanto en los alumnos de la escuela primaria como en nuestros alumnos de la formación docente.

Los alumnos residentes valoran las instancias generadas a partir de las prácticas mediadas por TIC en el aula de la formación docente (“lo que sé, es lo que aprendí acá. Antes de empezar el instituto no sabía nada”), la relación de la tecnología con la formación docente (“uso la compu en mi formación como docente para buscar información, para hacer planificaciones y para aprender. Es para la formación nada más”) y, por último, el nexo entre tecnología y planificación (“en la instancia de práctica donde más contacto tuve con la computadora fue con las planificaciones, en la búsqueda de actividades y para hacer la planificación propiamente dicha”) (S.M., comunicación oral, 14/05/14).

Una alumna practicante recupera una experiencia de clase planificada a partir de un recurso diseñado con Power Point: “la actividad considero que salió muy buena, a los chicos les gustó mucho, para ellos era todo novedad [...] Ya habíamos hecho un trabajo de investigación antes y como para cerrar yo les traje un Power Point para que ellos ven las diferencias [...] entonces ahí cuando vieron ‘mirá lo que hicimos’, ‘mirá eso trabajamos’, eso es lo que iban diciendo y ellos se veían sorprendidos al ver ahí en grande lo que aparecía en la pantalla chiquita. Para ellos sí, les gustó mucho” (M.L., comunicación oral, 23/05/14).

La actividad de cierre con el Power Point muestra un uso de las tecnologías que operan como disparador de interrogantes por parte de los chicos. Cada una de las sorpresas e incógnitas expresadas por los alumnos y recuperados por la entrevistada, visibilizan una utilización de las tecnologías en las acciones docentes desde una perspectiva didáctica y desde una resignificación del protagonismo del alumno en la proyección de lo aprendido.

Sostiene una practicante: “considero que la utilización de las TIC en mis prácticas fue muy importante porque fueron un recurso propicio, interesante y novedoso en el desarrollo de las clases. Los alumnos no lo hacían asiduamente y esto logró favorecer su atención, al

presentar estímulos relevantes, y una motivación importante para aprender a trabajar en grupo, comunicar sus ideas a través de un formato más colaborativo. Las TIC incrementan la creatividad e imaginación al ofrecer nuevas formas de expresión y comunicación” (M.L.V., comunicación oral, 23/05/14).

Como no se usan frecuentemente en el aula de primaria, el uso de TIC promueve en los alumnos cierto interés y motivación generado por la novedad. La mayoría de las propuestas resultaban absolutamente innovadoras en este sentido, donde impera el modelo de clase tradicional y de recursos didácticos no vinculados a las TIC que, generalmente, se utilizan poco y tendiendo a fortificar prácticas educativas vigentes. Al respecto, los alumnos plantean que fueron formados en el instituto para una escuela primaria inexistente. Muchas veces, y a pesar del pleno acceso, el uso se vuelve usualmente limitado y poco innovador. Siguiendo a Coll (2012), esto se debe a que las TIC por sí solas no generan automáticamente innovación, cambio y mejora educativa; su utilización en determinados contextos sí puede generarlo. La potencialidad de las TIC radica entonces en la vinculación entre conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico-didáctico y conocimiento tecnológico.

La integración curricular de las TIC implica su utilización a fin de lograr un propósito que es aprender (un proceso, un contenido curricular propio de una disciplina, etc.). Por tanto, las TIC impactan también en los procesos de aprendizaje de los estudiantes dado que se tiende a construir con los alumnos esquemas para percibir, expresar y reaccionar ante determinadas situaciones de aprendizaje en las que el docente tiene que intervenir ante todo orientando y guiando en ese trabajo personal y progresivo de los alumnos. La función del profesor –al decir de Coll (2012)– es la de un mediador, ya que su participación es relevante en la creación de la autonomía de los alumnos para construir los aprendizajes.

Ahora bien, a la hora de dar cuenta del impacto sobre lo curricular y sobre los procesos de aprendizaje que las TIC generan, se hace necesario tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, se da una vinculación necesaria alumno-docente debido a la utilización de la tecnología. Esto favorece el trabajo colaborativo al que se entiende como modelo pedagógico que le da importancia a la interacción y la construcción en conjunto de conocimientos y que pone en valor los saberes previos de los estudiantes. Por otro lado, se usan las TIC como un medio de motivación, de manera que resulte provechoso para el alumno, generando procesos que promueven la creatividad, la investigación y la producción de resultados.

Por otra parte, podríamos preguntarnos qué cambios relevantes se producen en las habilidades de aprendizaje de los alumnos al utilizar nuevas tecnologías. Si las entendemos como una prótesis (Lalueza, Castro y Camps, 2008) que amplifica nuestras habilidades, a la

manera de unos lentes, focalizan o contextualizan nuestra visión en forma microscópica o telescópica. Coincidimos con Lalueza, Castro y Camps al afirmar que:

[...] la tecnología contribuye a orientar el desarrollo humano en tanto que opera en la zona de desarrollo próximo de cada sujeto mediante la internalización de habilidades cognitivas requeridas por los sistemas de herramientas correspondientes a cada momento histórico. Así, cada cultura se caracteriza por generar contextos de actividad mediados por sistemas de herramientas que promueven prácticas que suponen particulares maneras de pensar, de organizar la mente. (Lalueza, Castro y Camps, 2008: 58)

De este modo, las herramientas no sólo nos permiten mejorar nuestras habilidades cuando las utilizamos, sino que dejan un rastro al apropiarnos de su uso, potenciando nuestras capacidades. En ocasiones, la herramienta transforma la manera de entender la tarea, el tema y el contenido o incluso genera nuevas metas.

CONCLUSIONES

Este trabajo interpela profundamente nuestras prácticas formadoras así como también aquellas que nuestros alumnos realizan en las escuelas primarias. La idea de innovación pedagógica está siempre presente en el horizonte significativo de nuestras prácticas y la incorporación de las TIC en el contexto educativo actual nos exige resignificar las intervenciones pedagógico-didácticas.

Nos encontramos a lo largo del trabajo cuestionándonos si nuestras prácticas de enseñanza son lo suficientemente potentes para resignificar o transformar el uso de las tecnologías en el aula de la escuela primaria. En este sentido fue muy movilizador la expresión de una de nuestras alumnas al afirmar que “en el instituto nos forman para una escuela primaria que no existe” (M.L., comunicación oral, 23/05/14). ¿Qué distancia hay entre la escuela primaria real y la escuela primaria que los formadores trabajamos como objeto de enseñanza en los diferentes espacios curriculares? ¿Cuánto se acerca, se aleja, se distorsiona esta “escuela” que enseñamos y que a la vez enseña a nuestros alumnos en sus prácticas?

Las TIC no son sólo herramientas que deben ingresar a los centros educativos por un imperativo externo, económico, político, social o tecnológico sino como una ventana de oportunidad, para lograr mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje para maestros y alumnos. Dussel plantea que:

[...] estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos [...] una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento. Y esa reestructuración no puede dejar incólume a la escuela, porque es una institución basada en otro tipo de organización del saber, jerárquica y centralizada. (Dussel, 2010: 16)

Estamos atravesando un proceso de transición entre “viejas” y “nuevas” prácticas, no sólo en función de la incorporación (o no) de las TIC, sino también, y fundamentalmente, en relación con la producción del conocimiento. Esto desafía a la escuela a pensar nuevas formas de trabajo, nuevas lógicas institucionales, nuevas prácticas de enseñanza que promuevan nuevos formatos de transmisión y oportunidades de aprendizaje. A los formadores nos desafía a pensar y a profundizar los lazos y relaciones de los contenidos disciplinares con la tecnología y las estrategias pedagógico-didácticas.

Retomando la distinción entre usos frecuentes y usos poco frecuentes, realizamos un análisis pormenorizado y correlacionado con los usos ricos y relevantes y aquellos otros que son más pobres o restringidos en cuanto a los procesos de aprendizaje que generan en los alumnos. En este sentido, con los alumnos practicantes descubrimos y ponderamos la categoría de arquitectura didáctica como un dispositivo de análisis para pensar, visibilizar y resignificar sus propuestas a través del uso de TIC, desarrollando alternativas interesantes y movilizadoras para los niños. También se genera un proceso de búsqueda e investigación de nuevos recursos que no se agota en las intervenciones realizadas en esta instancia, movilizándonos a continuar en esta línea de trabajo para futuras prácticas.

Asimismo se distinguieron diferencias entre los usos previstos y los usos reales, ya que la imprevisibilidad de la práctica también afecta a la incorporación de las TIC en el aula.

En cuanto al modelo TPACK, su implementación sirvió como un marco teórico referencial y operativo que si bien canalizó ciertas propuestas disciplinares, no limitó las posibilidades de pensamiento didáctico de las planificaciones. La síntesis propuesta por el modelo entre el conocimiento pedagógico del contenido, el conocimiento tecnológico del contenido y el conocimiento tecnológico pedagógico es difícil de alcanzar por el alumno en el proceso de planificación de sus prácticas. Requiere de un ejercicio de pensamiento que vaya más allá del atractivo del recurso tecnológico, de la simplificación del contenido disciplinar o de la factibilidad de la propuesta didáctica en el contexto institucional de la escuela primaria.

El desafío más grande en la construcción de este conocimiento es poder sostenerlo en el tiempo, enriqueciendo los esquemas de pensamiento del alumno en función de la con-

textualización de sus prácticas, que supone integrar no sólo los elementos del modelo sino también las características de los alumnos, de la institución, del contexto sociohistórico-cultural.

Creemos que lo relevante debe ser siempre lo educativo y no lo tecnológico. Por lo tanto, al momento de planificar la integración de las TIC es necesario tener en cuenta qué es lo que van a aprender los alumnos y en qué medida la tecnología sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula.

El docente tiene que ser consciente de que las TIC no poseen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente o por sí solas innovación educativa. Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje.

Los usos más ricos y relevantes se dan cuando el alumno aprende “haciendo cosas” con la tecnología. Es decir, es interesante organizar en el aula experiencias de trabajo para que el alumno desarrolle tareas con las TIC de naturaleza diversa como pueden ser buscar datos, manipular objetos digitales, crear información en distintos formatos, comunicarse con otras personas, oír y/o producir música, ver y/o producir videos, resolver problemas, realizar debates virtuales, leer documentos, contestar cuestionarios, trabajar en equipo, etc.

Es interesante ofrecer las TIC tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información tanto como para relacionarse y comunicarse con otras personas. Es decir, debemos habilitar un espacio para que el alumno desarrolle con las TIC tareas tanto de naturaleza intelectual como social.

Las TIC pueden ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos y/o docentes, tanto presencial como virtualmente.

La innovación pedagógica implica dar:

[...] una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. [...] innovación equivale a un determinado clima en todo el sistema educativo propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar [...] cambiar. (Escudero, 1998)

Cuando se planifica un proyecto o actividad con TIC debe hacerse explícito no sólo el objetivo y contenido de aprendizaje disciplinar, sino también el tipo de competencia o habilidad tecnológica y/o informacional que se promueve en el alumnado. Visibilizar estos procesos es lo que permite consolidar la arquitectura didáctica de las clases, fortaleciendo el pensamiento del docente y sus esquemas de decisiones para el aula.

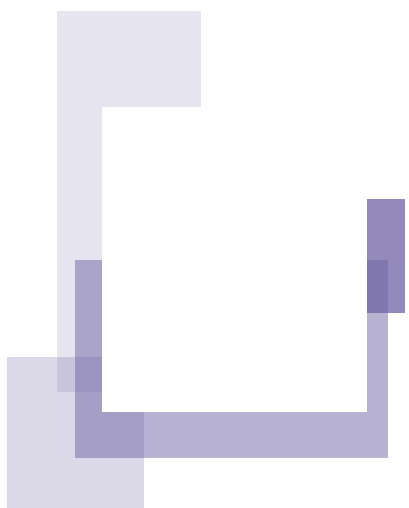
Las TIC por sí mismas no generan nuevas prácticas de enseñanza. La revolución educativa no se dará sólo por la incorporación de nuevas tecnologías, sino por los usos que se hacen de ellas en el aula.

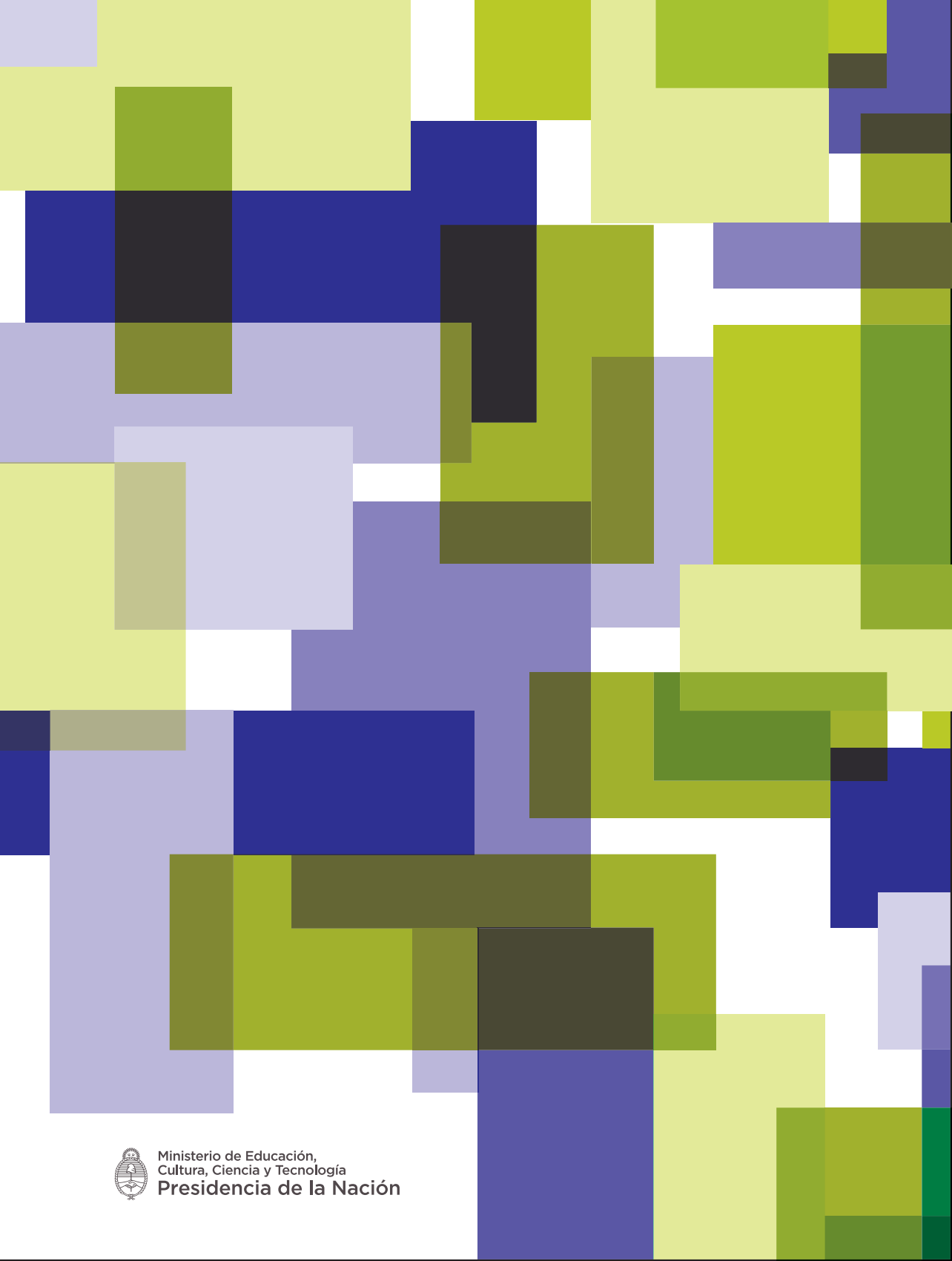
La reflexión sobre el proceso de integración de las TIC en la enseñanza es un imperativo en la formación docente, no sólo para repensar su impacto en la escuela primaria sino también en nuestras propias prácticas que deberían impregnarse de experiencias que promuevan la construcción de un conocimiento tecnológico pedagógico del contenido tanto pedagógico como disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL, J. (2002).** “El profesorado y la innovación educativa”. En P. CAÑAL de LEÓN (coord.), *La Innovación Educativa*. Madrid: Akal.
- COLL, C. (2012).** “El impacto de las TIC en el curriculum y el aprendizaje escolar: una transformación en curso”. *Interdidáctica*. Forum de tecnología educacional. San Pablo.
- DUSSEL, I. (2010).** *Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf
- ESCUADERO, J. (1998).** “La innovación y la organización escolar”. En R. PASCUAL (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- LALUEZA, J. L., CRESPO, I. y CAMPS, S. (2008).** “Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización”. En C. COLL y S. MONEREO (coords.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, pp. 54-73.
- PERELMAN, F. (2010).** “Leer en Internet: la escisión entre evaluación y enseñanza”. En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”*, UNSAM septiembre-octubre. Recuperado de www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/.../Perelman_DI.pdf
- SAGOL, C. (2012).** “El aula aumentada”, conferencia presentada en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1experiencias-propuestasdel-portal-educar
- SANJURJO, L. (2011)** “La clase: un espacio estructurante de la enseñanza.” En *Revista de Educación*, 2(3), 71-84. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/46/90

www.tpack.org





Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación